

Université de Montréal

**Entrée au secondaire d'élèves ayant des difficultés
d'apprentissage intégrés en classe ordinaire: expérience
vécue particulièrement dans une situation d'apprentissage
par la lecture**

par Éliane Mourad

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Juin 2019

© Éliane Mourad, 2019

RÉSUMÉ

À l'entrée au secondaire, un moment de la transition du primaire au secondaire, des changements importants se produisent dans l'environnement scolaire, tant sur les plans procédural, académique que social (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013). Plusieurs études ont fait état des effets associés à cette période de la vie scolaire, notamment la baisse des résultats scolaires (Poncelet et Lafontaine, 2011) et la diminution de la motivation à apprendre (Kelly et Price, 2014). Au secondaire, l'apprentissage par la lecture est omniprésent et est essentiel au développement des compétences visées par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) et à la réussite dans toutes les disciplines (Cartier, 2007).

Dans ce contexte, les défis de l'entrée au secondaire et de l'apprentissage par la lecture sont difficiles à relever pour certains élèves. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, intégrés dans des classes ordinaires. Compte tenu de leurs retards scolaires, ces élèves sont plus à risque que leurs pairs de vivre des échecs scolaires à leur entrée au secondaire (Poncelet et Lafontaine, 2011). Par ailleurs, ils sont susceptibles d'avoir des difficultés à apprendre par la lecture (Cartier, 2007; Contant, 2009). Les interventions mises en place pour faciliter l'entrée au secondaire (Hughes, Banks et Terras, 2013) et pour favoriser l'apprentissage par la lecture de ces élèves (Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, 2018) semblent être peu connues.

La présente étude visait à répondre à la question suivante : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?* En réponse à cette question, en se référant à l'approche de Tillecze et Ferguson (2007), au modèle de Cartier et Butler (2016) et à la recension des écrits sur le sujet, les objectifs poursuivis ont été : 1) de décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et 2) de décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, une étude de cas unique imbriquée (Yin, 2014) a été réalisée dans un contexte naturel de classe de français. Les participants ont été trois élèves filles de première secondaire identifiées comme ayant des difficultés d'apprentissage, et leur enseignante de français d'une école secondaire de la grande région de Montréal. La démarche de recherche s'est déroulée en quatre étapes entre avril et mai 2017. Les outils de collecte des données de l'étude ont été, pour l'enseignante, deux guides d'entrevue semi-dirigée, une grille d'observation non participante de ses interventions et la collecte de documents pédagogiques reliés à la situation d'apprentissage par la lecture. Pour les élèves, les outils utilisés ont été deux guides d'entrevue semi-dirigée, une grille d'observation non participante et la collecte de leurs traces dans des tâches d'apprentissage par la lecture. Des analyses qualitatives de contenu ont été réalisées.

Les résultats au premier objectif ont montré que plusieurs pratiques ont été mises en place dans l'école secondaire pour faciliter l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, telles que la communication entre les enseignants du secondaire et ceux de l'école primaire associée, et la disponibilité des ressources matérielles (avoir accès à l'ordinateur, aux Word Q et Lexibook) et humaines (enseignantes-ressources dans les groupes d'appui). Ce contexte a permis aux trois adolescentes de vivre une expérience plutôt positive à leur entrée au secondaire. Par exemple, elles ont trouvé que lire et comprendre les textes étaient plus facile au secondaire qu'au primaire et qu'il était facile de se faire des amis à leur entrée au secondaire.

En réponse au deuxième objectif de l'étude, les résultats ont d'abord permis de constater que l'activité d'apprentissage par la lecture proposée répondait à plusieurs critères de qualité (pertinence, complexité et caractère motivationnel). De plus, le soutien apporté par l'enseignante dans cette activité visait plusieurs aspects du processus d'apprentissage par la lecture des élèves. Par exemple, l'enseignante a soutenu la mise en œuvre de la stratégie de surlignement pour amener les élèves à mieux interpréter les exigences de l'activité. L'expérience vécue par les trois élèves dans cette activité avec ce soutien leur a permis de vivre une expérience plus ou moins positive. Par exemple, les trois filles ont interprété de façon adéquate les exigences de l'activité, ont organisé de manière structurée leur apprentissage et ont géré leurs difficultés en posant des questions. Les trois élèves ayant

des difficultés d'apprentissage ont réussi la tâche d'écriture du texte descriptif avec justification et ont réussi leur première année du secondaire.

Ces résultats montrent l'importance de prendre en considération l'interaction entre l'individu et son contexte telle que proposée par Cartier et Butler (2016). Cette étude est importante, car elle suggère que les pratiques mises en place dans l'école secondaire ont facilité l'entrée au secondaire des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire. Elle est importante également parce qu'elle met en évidence que les actions de l'enseignante ciblées sur le processus d'apprentissage par la lecture des trois élèves leur permettent de s'engager réellement dans l'activité de qualité proposée.

Mots-clés : Entrée au secondaire, apprentissage par la lecture, interventions pédagogiques, élèves ayant des difficultés d'apprentissage, intégration en classe ordinaire

ABSTRACT

At the entry to secondary school, a moment of the school transition, significant changes occur in the school environment at the procedural, academic and social levels (Desbiens & Vandebossche-Makombo, 2013). Several studies have reported on the effects associated with this period of school life, notably the drop in school results (Poncelet & Lafontaine, 2011) and the decrease in motivation (Kelly & Price, 2014). In secondary school, learning through reading is omnipresent and essential to develop the skills targeted by the Quebec Education Program (MELS, 2006) and to succeed in all disciplines (Cartier, 2007).

In this context, the challenges of the entry to secondary school and learning through reading are difficult for some students. This is especially true for students with learning difficulties who are integrated into ordinary classes. Given their school delays, these students are more likely than their peers to experience school failure when they enter secondary school (Poncelet & Lafontaine, 2011). On the other hand, they are more likely to have difficulty learning through reading (Cartier, 2007; Contant, 2009). The interventions to facilitate the entry to secondary school (Hughes, Banks & Terras, 2013) and to promote learning through reading to these students (Cartier, Bélanger, Boutin & Martel, 2018) seem to be little known.

The purpose of this study was to answer the following question: *in the context of the entry to secondary school, particularly when learning through reading, what is the experience of students with learning difficulties integrated into ordinary classroom?* In response to this question, with reference to Tilleczeck and Ferguson's (2007) approach, Cartier's and Butler's (2016) model and the literature review, the objectives were: 1) to describe the context of entry into secondary school and the experience in this context of students with learning difficulties integrated into ordinary classroom; and 2) to describe the context of learning through reading at the entry to secondary school and the experience in this context of students with learning difficulties integrated into ordinary classroom.

In order to achieve the objectives of the research, a unique embedded case study (Yin, 2014) was conducted in a natural French class context. The participants were three high school girls identified as having learning difficulties, and their French teacher from a

secondary school in the greater Montreal area. The research process took place in four stages between April and May 2017. The data collection tools of the study were, for the teacher, two semi-structured interview guides, a non-participant observation grid of her interventions and the collection of educational documents related to the learning through reading activity. For the students, the tools used were two semi-structured interview guides, a non-participant observation grid and the collection of their traces in the learning through reading tasks. Qualitative content analyses were performed.

The results to the first objective showed that a number of practices were implemented in the secondary school to facilitate the entry to secondary school for students with learning difficulties integrated into ordinary classroom, such as communication between secondary and elementary teachers and the availability of material resources (computer, Word Q and Lexibook) and human resources (resource teachers in support groups). This context allowed the three teenagers to have rather a positive experience when they entered the secondary school. For example, they found that reading and understanding texts were easier at the secondary than at the elementary level, and that it was easy to make friends when they entered the secondary school.

In response to the second objective of the study, the results first revealed that the learning through reading activity met a number of quality criteria (relevance, complexity and motivation). In addition, the support provided by the teacher in this activity focused on several aspects of the student learning through reading process. For example, the teacher supported the use of the highlighting strategy to help students better interpret the task. The experience of the three students in this activity, with the support of the teacher, allowed them to have a more or less positive experience. For example, the three girls adequately interpreted the task, organized their learning in a structured manner, and managed their difficulties by asking questions. The three students with learning difficulties successfully completed the task of writing descriptive text with justification and passed their first year of secondary school.

These results show the importance of considering the interaction between the individual and his context as proposed by Cartier and Butler (2016). This study is important because it suggests that the practices implemented in the secondary school have made it easier for all three students with learning difficulties integrated into ordinary classroom to enter secondary

school. It is also important because it highlights that the teacher's actions focused on the learning through reading process of the three students allow them to really engage in the quality activity proposed.

Keywords : Entry to secondary school, learning through reading, teaching interventions, students with learning difficulties, integration into ordinary classroom.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIERES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES.....	XI
LISTE DES SIGLES.....	XII
REMERCIEMENTS	XIV
INTRODUCTION.	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 CONTEXTE.....	4
1.1.1 Entrée au secondaire en classe ordinaire.....	4
1.1.2 Entrée au secondaire en classe ordinaire et apprentissage par la lecture	5
1.1.3 Entrée au secondaire et apprentissage par la lecture d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire	8
1.2 PROBLÈME.....	15
1.3 FACTEURS D'INFLUENCE DU PROBLÈME	17
1.3.1 Facteurs d'influence relatifs à la famille.....	17
1.3.2 Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe	19
1.3.3 Facteurs d'influence personnels de l'élève	24
1.4 QUESTION DE RECHERCHE.....	28
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS	30
2.1 CADRE THÉORIQUE	31
2.1.1 Contexte de l'entrée au secondaire	31
2.1.2 Apprentissage par la lecture.....	34
2.1.3 Élèves ayant des difficultés d'apprentissage.....	44
2.2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS.....	46
2.2.1 Stratégie de recension des écrits.....	46
2.2.2 Recherches empiriques recensées	47
2.3 SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	68
CHAPITRE 3 : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	72
3.1 TYPE DE RECHERCHE	73
3.2 PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE	75
3.2.1 Commission scolaire et école.....	75

3.2.2	<i>Enseignante</i>	76
3.2.3	<i>Élèves</i>	77
3.3	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	80
3.4	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	83
3.4.1	<i>Outils utilisés auprès de l'enseignante</i>	84
3.4.2	<i>Outils utilisés auprès des élèves</i>	87
3.5	MÉTHODES DE COMPILATION ET D'ANALYSE DE DONNÉES	91
3.5.1	<i>Compilation des données</i>	92
3.5.2	<i>Analyse des données</i>	94
3.6	CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE	102
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION		103
4.1	RÉSULTATS	104
4.1.1	<i>Contexte de l'entrée au secondaire et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire</i>	104
4.1.2	<i>Contexte d'apprentissage par la lecture et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire</i>	121
4.2	DISCUSSION	160
4.2.1	<i>Contexte de l'entrée au secondaire et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire</i>	161
4.2.2	<i>Contexte d'apprentissage par la lecture et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire</i>	167
CONCLUSION		181
BIBLIOGRAPHIE		186
ANNEXE I : GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE SUR L'ENTRÉE AU SECONDAIRE		I
ANNEXE II : GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE SUR LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES		III
ANNEXE III : GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE (COMPOSANTES TIRÉES DU QPPAPL, SOUTIEN ET STRATÉGIE)		VIII
ANNEXE IV : GUIDE D'ENTREVUE SUR L'ENTRÉE AU SECONDAIRE DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE		X
ANNEXE V : GUIDE D'ENTREVUE SUR L'AJUSTEMENT AU SECONDAIRE DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE		XIII
ANNEXE VI : GUIDE D'ENTREVUE SUR L'APL DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS		

D'APPRENTISSAGE	XV
ANNEXE VII : GRILLE D'OBSERVATION DE L'APL DE L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE	XVIII
ANNEXE VIII : GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DE LA SITUATION D'APL PRÉSENTÉE AUX ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE	XIX
ANNEXE IX : GRILLE D'ANALYSE DU SOUTIEN DE L'ENSEIGNANTE ET DE L'APL DE L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE	XXI
ANNEXE X : TRACES DE SABINE DANS LA TÂCHE SUR ANNE FRANK	XXXI
ANNEXE XI : TRACES DE BIANCA DANS LA TÂCHE SUR ANNE FRANK	XXXIII
ANNEXE XII : TRACES DE GABRIELLE DANS LA TÂCHE SUR ANNE FRANK	XXXV
ANNEXE XIII : TRACES DE SABINE DANS LA SITUATION D'ÉCOUTE DU FILM LA VIE EST BELLE	XXXVI
ANNEXE XIV : TRACES DE BIANCA DANS LA SITUATION D'ÉCOUTE DU FILM LA VIE EST BELLE	XL
ANNEXE XV : TRACES DE GABRIELLE DANS LA SITUATION D'ÉCOUTE DU FILM LA VIE EST BELLE	XLIV
ANNEXE XVI : TRACES DE SABINE DANS LA RÉDACTION DU TEXTE DESCRIPTIF AVEC JUSTIFICATION	XLVIII
ANNEXE XVII : TRACES DE BIANCA DANS LA RÉDACTION DU TEXTE DESCRIPTIF AVEC JUSTIFICATION	LV
ANNEXE XVIII : TRACES DE GABRIELLE DANS LA RÉDACTION DU TEXTE DESCRIPTIF AVEC JUSTIFICATION	LXII

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I.	CLASSIFICATION DES RECHERCHES SELON LES COMBINAISONS DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE.....	47
TABLEAU II.	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	82
TABLEAU III.	GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE SUR L'ENTRÉE AU SECONDAIRE	85
TABLEAU IV.	GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENSEIGNANTE SUR LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES	85
TABLEAU V.	GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE	87
TABLEAU VI.	EXEMPLES DE QUESTIONS DES GUIDES D'ENTREVUE AUPRÈS DE L'ÉLÈVE.....	88
TABLEAU VII.	EXEMPLES D'ÉNONCÉS POUR L'OBSERVATION DES ÉLÈVES.....	91
TABLEAU VIII.	TABLEAU DE COMPILATION DES DONNÉES SUR L'ENTRÉE AU SECONDAIRE ...	94
TABLEAU IX.	PERTINENCE DE L'ACTIVITÉ D'APL.....	95
TABLEAU X.	COMPLEXITÉ DE L'ACTIVITÉ D'APL.....	96
TABLEAU XI.	CARACTÈRE MOTIVANT DE L'ACTIVITÉ D'APL	96
TABLEAU XII.	OCCASIONS D'APPRENDRE EN LISANT	97
TABLEAU XIII.	TEXTES.....	97
TABLEAU XIV.	DOMAINE D'APPRENTISSAGE	98
TABLEAU XV.	EXEMPLE D'ANALYSE DU SOUTIEN À L'INTERPRÉTATION DES EXIGENCES DE L'ACTIVITÉ.....	99
TABLEAU XVI.	EXEMPLE D'ANALYSE DE LA MOTIVATION.....	100
TABLEAU XVII.	EXEMPLE DE CONSTATS GÉNÉRAUX SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE DE L'ÉLÈVE	101

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	MODÈLE D'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ DANS DES ACTIVITÉS COMPLEXES..39
FIGURE 2.	LISTE DE CODES POUR L'ENTRÉE AU SECONDAIRE.....93

LISTE DES SIGLES

APL : Apprendre par la lecture, apprendre en lisant

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

QAPL : Questionnaire Apprendre Par la Lecture

QPPAPL : Questionnaire sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

À toi maman, mon inspiration

REMERCIEMENTS

Les mots manquent aux émotions

Victor Hugo

C'est avec beaucoup d'émotions que je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche doctorale.

En premier lieu, je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de recherche, la professeure Sylvie Cartier pour le soutien qu'elle m'a apporté toutes ces années, pour sa patience et pour la confiance qu'elle m'a accordée. Ses multiples et précieux conseils ont guidé ma réflexion et m'ont poussé à avancer tout au long de ce parcours. Tout ce que je suis devenue sur le plan académique et professionnel, c'est grâce à vous! Merci infiniment!

Je remercie également tous les membres du jury, Mélanie Paré, Virginie Martel et Angela Aucoin qui ont lu mon projet de recherche. Vos commentaires pertinents m'ont permis d'améliorer la qualité de cette thèse.

Je souhaite remercier sincèrement l'enseignante et les trois élèves qui ont participé à l'étude. Votre précieuse collaboration a rendu la réalisation de cette recherche possible.

J'exprime toute ma gratitude à mes parents. Malgré les grandes distances qui nous séparent, vous n'avez jamais arrêté de croire en moi. Ma reconnaissance va à mes amis et à mes collègues qui ont su m'aider et m'encourager dans les moments les plus obscurs.

Enfin, j'adresse toute mon affection à ma famille. Matt, Lara et Zoé, vous êtes la raison pour laquelle je persévère tous les jours. Je vous remercie du fond de mon cœur pour votre patience et pour votre amour. Matt, tu es mon rocher! Merci pour tous les sacrifices que tu as faits pendant ces longues années pour que j'arrive à atteindre mes objectifs.

INTRODUCTION

Un moment risqué dans le cheminement scolaire régulier est celui de l'entrée au secondaire (Poncelet et Lafontaine, 2011). Des changements importants dans l'environnement scolaire se produisent sur les plans procédural, académique et social (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013). À cette étape scolaire, les défis sont grands pour la plupart des élèves. La chute de leurs résultats scolaires, le déclin de leur motivation et l'augmentation des attitudes négatives à l'égard des matières scolaires, entre autres, représentent des exemples d'effets associés à l'entrée au secondaire (Poncelet et Lafontaine, 2011).

Tous, dans ce contexte, sont appelés à développer des compétences visées par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). Le développement de ces compétences nécessite d'apprendre par la lecture pour réussir dans toutes les disciplines (Cartier, 2007).

Intégrés dans les classes ordinaires, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage effectuent leur entrée au secondaire à la fin de la sixième année du primaire et sont appelés à apprendre par la lecture. Cependant, plusieurs d'entre eux arrivent difficilement à effectuer leur entrée au secondaire (Langenkamp, 2010 ; Poncelet et Lafontaine, 2011). De plus, ces élèves sont plus susceptibles que les autres d'avoir de la difficulté à apprendre par la lecture (Butler et Cartier, 2004 ; Cartier, 2007).

Plusieurs pratiques sont proposées dans les recherches et dans les documents ministériels visant à faciliter l'entrée au secondaire des élèves (Cauley et Jovanovich, 2006; CSE, 2009; Larose *et al.*, 2006). Toutefois, les pratiques qui ciblent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à cette période sont rares (Hughes, Banks et Terras, 2013). Il en est de même pour les pratiques qui visent le succès de ces élèves à l'école (Cartier *et al.*, 2018). En effet, les interventions pédagogiques des enseignants ne sont pas toujours optimales pour l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier *et al.*, 2012 ; Contant, 2009).

Pour répondre à la question de recherche suivante : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?*, la présente étude vise à décrire le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, ainsi que l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

Cette thèse est divisée en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, le contexte de l'étude, le problème de recherche, les facteurs d'influence et la question générale seront présentés. Le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche, la recension des écrits spécifiques aux concepts de l'étude seront développés dans le deuxième chapitre. La conclusion présentera les deux objectifs de recherche. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation des aspects méthodologiques retenus pour l'atteinte des deux objectifs. Le type de recherche, les participants, le déroulement de la recherche, les outils de collecte des données auprès de l'enseignante et des élèves, les méthodes de compilation et d'analyse des données ainsi que les considérations déontologiques seront décrits. Dans le quatrième chapitre, les résultats de la recherche seront présentés, suivis d'une discussion. Enfin, la conclusion reprendra les faits saillants de l'étude et révélera ses apports et ses limites sur le plan théorique, méthodologique et empirique.

Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1 CONTEXTE

L'entrée au secondaire est un moment de la transition du primaire au secondaire, « une étape cruciale dans le cheminement scolaire » (MELS, 2009, p. 28). Au secondaire, tout comme au troisième cycle du primaire, le développement des compétences est privilégié par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006). L'apprentissage par la lecture est essentiel pour développer ces compétences et pour réussir dans toutes les disciplines (Cartier, 2007). L'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les classes ordinaires étant en augmentation (MELS, 2010), l'école a la responsabilité de les aider à relever les défis relatifs à l'entrée au secondaire et à l'apprentissage par la lecture.

Dans les paragraphes qui suivent, les trois parties du contexte seront abordées : l'entrée au secondaire en classe ordinaire ; l'entrée au secondaire en classe ordinaire et l'apprentissage par la lecture ; l'entrée au secondaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

1.1.1 Entrée au secondaire en classe ordinaire

Au Québec, l'entrée au secondaire s'effectue lors du passage des élèves de la sixième année du primaire à la première année du secondaire (Cantin et Boivin, 2004). Le cycle secondaire est réparti sur cinq années d'étude, de la septième à la douzième année jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (MELS, 2003). Considérée comme étant un moment de la transition du primaire au secondaire (MELS, 2012), l'entrée au secondaire est vécue comme une « rupture qui vient interférer avec le cours normal de la vie » (Poncelet et Lafontaine, 2011, p. 58). En effet, au Québec, le passage du primaire au secondaire est marqué par la synonymie « transition/rupture » (Larose *et al.*, 2006, p. 19) et par une discontinuité entre les besoins des élèves du secondaire et les ressources de l'environnement scolaire (Desbiens, Lévesque et Duquette, 2012 ; Eccles *et al.*, 1993).

Selon Tilleczek et Ferguson (2007), le passage du primaire au secondaire implique trois types de transition : procédurale, académique et sociale. La transition procédurale nécessite l'ajustement à un nouvel environnement institutionnel et l'adaptation à de nouveaux

enseignants plus exigeants que ceux de l'école primaire (Cantin et Boivin, 2004). Alors qu'au primaire, ils se trouvent la plupart du temps dans une même classe où ils ont tout le matériel nécessaire à leur disposition, au secondaire, les élèves doivent changer de local, arriver à temps au bon local de classe avec le matériel approprié (Coffey, 2013). Pour ce qui est de la transition académique, il s'agit de s'adapter à de nouvelles « normes de gestion du temps, aux nouveaux codes de vie, aux devoirs et aux différentes modalités d'études » (Larose *et al.*, 2006, p. 30). Quant à la transition sociale, les élèves ont souvent à faire face à la perte de certains de leurs amis du primaire (Cantin et Boivin, 2004 ; Eccles *et al.*, 1993) et ainsi avoir à se faire de nouveaux pairs (Chung, Elias et Schneider, 1998).

Les défis de l'entrée au secondaire sont particulièrement grands pour tous les élèves. Plusieurs recherches soutiennent que la transition au secondaire affecte de manière négative les résultats scolaires des élèves en général (Benner et Graham, 2009 ; Williams, McMahon et Keys, 2014) ou dans différentes disciplines comme la mathématique (Akos *et al.*, 2015; Burchinal *et al.*, 2008), le français (Bélanger et Marcotte, 2013 ; Capella et Weinstein, 2001), les sciences et l'univers social (Alsbaugh, 1998). La motivation à apprendre est aussi affectée par la transition au secondaire en ce qui a trait à l'engagement dans les tâches scolaires (Kelly et Price, 2014), au sentiment d'auto-efficacité (Caprara *et al.*, 2008) et à la poursuite des buts d'accomplissement (Friedel *et al.*, 2010). Quant aux émotions, la transition au secondaire est associée à une baisse de l'estime de soi (De Wit *et al.*, 2011) et à une augmentation de l'anxiété et des symptômes dépressifs (Bélanger et Marcotte, 2013).

À leur entrée au secondaire, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) qui est suivi en classe ordinaire prévoit que les élèves développent des compétences dans les différents domaines d'apprentissage et apprennent de manière autonome, donc apprennent par la lecture.

1.1.2 Entrée au secondaire en classe ordinaire et apprentissage par la lecture

Le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) s'appuie sur les

convictions que « tous les élèves sont capables de persévérer et de réussir » (MELS, 2009, p. 4) et que « l'école est là pour faire grandir et pour faire réussir » (MELS, 1994, p. 18). Pour ce faire, l'école québécoise s'est donné pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MELS, 2006). Il est de son devoir de « rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle » (MELS, 2006, p. 3). Le Programme de formation de l'école québécoise a la caractéristique d'être axé sur le développement des compétences des élèves. Telle que définie dans ce programme, une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 4). Une fois développées, ces compétences deviendront des « outils » et permettront à l'élève d'apprendre tout au long de sa vie (MELS, 2003). Il importe ainsi pour les élèves de « développer leur compétence à apprendre par la lecture » (Cartier, 2002, p. 4).

L'apprentissage par la lecture se présente comme étant « une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquière des connaissances sur un sujet par la lecture de textes » (Cartier, 2007, p. 10). La situation d'apprentissage par la lecture requiert des élèves d'apprendre sur divers sujets en lisant des textes (Cartier, 2007). Réussir dans cette situation d'apprentissage demande aux élèves de faire preuve d'apprentissage autorégulé. Le processus d'apprentissage autorégulé est constitué de l'interprétation des exigences de l'activité et de la fixation des objectifs personnels, de la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que la planification, le contrôle, l'ajustement et l'autoévaluation, ainsi que de la mise en œuvre des stratégies cognitives (Cartier, 2007).

Deux types de compétences sont évoqués dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) qui font référence de manière implicite à l'apprentissage par la lecture : les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Les compétences transversales sont reconnues pour leur efficacité dans l'apprentissage dans différentes situations et dans différents domaines. Elles comprennent des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer (MELS, 2006). Le développement des compétences transversales favoriserait l'autonomie des

élèves. Particulièrement au secondaire, l'élève est appelé à réinvestir ses apprentissages et à avoir recours aux stratégies de manière autonome. L'apprentissage par la lecture « correspond aux compétences transversales d'ordres intellectuel et méthodologique et, plus spécifiquement, à celles d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique et de se donner des méthodes de travail efficaces » (Cartier, 2002, p. 4).

Pour ce qui est des compétences disciplinaires, plus spécifiquement du domaine du « Français, langue d'enseignement », le Programme de formation de l'école québécoise précise qu'au secondaire, « lire et apprécier des textes variés » se développe lorsque les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant permettent à l'élève de « s'informer en ayant recours à des textes courants » (MELS, 2006, p. 95). Pour ce faire, il doit « lire pour apprendre », c'est-à-dire lire des textes d'information et « utiliser des stratégies efficaces pour comprendre les textes et établir des comparaisons » (p. 95). La lecture devient ainsi un moyen « pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés en faisant appel à diverses stratégies associées à la lecture, dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information » (MELS, 2006, p. 75). Ainsi, au secondaire, l'apprentissage par la lecture est omniprésent et fondamental pour apprendre dans toutes les disciplines et réussir les activités d'apprentissage (Cartier, 2007 ; Martel, Cartier et Butler, 2015).

De plus, pour assurer le développement de ces compétences et la réussite de tous les élèves, le Programme de formation de l'école québécoise souligne l'importance de proposer des situations d'apprentissage « complexes, bien calibrées, et d'avoir des exigences élevées, mais réalistes pour chaque cycle d'apprentissage » (MELS, 2006, p. 9). L'apprentissage par la lecture est un exemple de situation d'apprentissage complexe qui permet aux élèves de mobiliser leur processus d'apprentissage (Cartier, 2007).

Sur le plan des pratiques pédagogiques, le Programme de formation de l'école québécoise propose aux enseignants de soutenir les élèves et de différencier leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, il insiste sur l'importance de prendre en considération les champs d'intérêt de tous les élèves, de respecter les différents rythmes d'apprentissage et de varier les stratégies d'enseignement et les interventions (MELS, 2006). Ces pratiques pédagogiques sont

reconnues pour être favorables pour soutenir l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier, 2007).

Le défi d'apprendre par la lecture à l'entrée au secondaire est grand pour les élèves (Cartier *et. al*, 2018), notamment pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Cartier, 2007). Ces derniers, intégrés dans les classes ordinaires (MELS, 2010), présentent des retards scolaires (MELS, 2003).

1.1.3 Entrée au secondaire et apprentissage par la lecture d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire

Depuis 1999, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport met de l'avant des mesures pour favoriser l'intégration scolaire des élèves identifiés comme handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, tout en conservant le recours à la classe spéciale au besoin (MELS, 2010). « L'intégration scolaire est un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge » (Legendre, 2005, p.791). Elle « se résume à l'éducation pour tous les élèves dans une classe ordinaire de l'école de quartier » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 43).

La mise en place de la Politique de l'adaptation scolaire et l'élaboration de plusieurs guides et référentiels au cours des dernières années reflètent le souci du ministère pour faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires.

1.1.3.1 Politique de l'adaptation scolaire et autres guides du MELS

L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire est « d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification » (MEQ 1999, p. 17). À cette fin, il importe d'« accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, de se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en

assurer la reconnaissance » (MEQ, 1999, p. 17). Ceci se réalise à certaines conditions : « privilégier l'intégration de ces élèves dans la classe ordinaire » (MEQ, 1999, p. 13), « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (MEQ, 1999, p. 18), « ajuster ou modifier des façons de faire » (MEQ, 1999, p. 20), « proposer différents choix à l'élève » (MEQ, 1999, p. 21) et « établir des plans d'intervention adaptés aux besoins de chaque élève en difficulté d'apprentissage » (MEQ, 1999, p. 23).

Suite aux orientations de la Politique de l'adaptation scolaire, le MELS a élaboré d'autres guides pour améliorer l'intégration et la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Par exemple, en 2003, le document « Les difficultés d'apprentissage à l'école, cadre de référence pour guider l'intervention » a été publié dans le but de « fournir un nouvel éclairage sur l'aide à apporter aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de faciliter la recherche d'interventions efficaces pour répondre à leurs besoins » (p.1). Ce guide propose quatre orientations pour guider les intervenants dans la planification de leurs actions et de leurs interventions : viser la réussite de l'élève, agir de façon préventive, avoir une vision systématique de la situation de l'élève et prendre en compte les différences. Pour ce qui est de cette dernière orientation, le cadre de référence propose de différencier les interventions et d'offrir aux élèves des moyens différents qui leur permettent de poursuivre leur propre cheminement et de réussir.

En 2004, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a proposé le document « *Le plan d'intervention... Au service de la réussite des élèves* » qui présente un cadre de référence pour l'établissement d'un plan d'intervention. Pour que l'élaboration du plan d'intervention soit efficace, ce document propose cinq orientations sur lesquelles les intervenants doivent s'appuyer dans cette démarche. La première étant de « considérer la réussite de façon différenciée » (p. 14), elle met l'accent entre autres, sur la mise en place des adaptations (du matériel, de la pédagogie) et sur la définition d'objectifs réalistes en fonction des capacités des élèves ayant des besoins particuliers afin de favoriser leur développement des compétences visées par le Programme de formation. La deuxième orientation « placer l'élève au cœur de sa réussite » (p. 15) met de l'avant l'élaboration d'un plan d'intervention « signifiant » tout en prenant en considération ses intérêts et sa motivation à apprendre. Étant donné que divers

facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires peuvent influencer l'apprentissage, ce document précise qu'il faut « adopter une vision systématique de la situation de l'élève » (p. 16). La quatrième orientation incite les intervenants à « miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu » (p. 18) en adoptant une approche centrée sur la recherche de solutions. La dernière orientation propose d'« intensifier la collaboration école-famille-communauté » (p. 19) dans l'établissement d'un plan d'intervention pour faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage en classe ordinaire.

En 2008, le « plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » a été dévoilé (MELS, 2008). Ce plan d'action propose 21 mesures qui pourraient influencer de manière positive sur la réussite des élèves handicapés ou en difficulté, notamment en contexte d'intégration en classe ordinaire. Parmi les actions proposées, le ministère annonce : de réduire le nombre d'élèves par classe; de définir les conditions facilitantes pour une intégration réussie des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire; d'accompagner les commissions scolaires et les écoles pour diversifier les modalités d'organisation des services à ces élèves; et de favoriser la formation initiale et continue des enseignants à l'égard de l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

En 2010, le ministère a mis en place le document « Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté » qui fait le point sur l'intégration en classe ordinaire de ces élèves en présentant l'évolution de l'intégration scolaire au Québec et les données importantes relatives à la réussite scolaire. Ce document met en évidence les fondements de la Politique de l'adaptation scolaire, soit : l'accès à l'éducation pour tous en privilégiant la classe ordinaire, l'importance de la prévention et de l'intervention rapide, la mise en place d'une approche individualisée de l'intervention et de l'organisation des services, la disponibilité des services complémentaires, la nécessité de travailler en équipe et l'importance d'assurer un suivi pour chaque élève et ajuster les interventions au besoin (MELS, 2010). Les défis à relever pour favoriser l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont également abordés et des pratiques considérées les plus efficaces pour soutenir ces élèves dans leur réussite sont proposées.

Afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, le MELS (2011) propose quatre lignes directrices soit : 1) déterminer le meilleur service à l'élève à partir de son évaluation personnalisée, 2) démontrer la contrainte excessive ou l'atteinte de façon importante aux droits des autres élèves, 3) planifier la composition de la classe pour qu'elle soit équilibrée et 4) mettre en place un continuum de services souple et varié (p. 9). Pour cette dernière, le MELS (2011) incite les intervenants scolaires à mettre en place une variété de modalités d'accompagnement complémentaires à la classe ordinaire. Le recours à la « classe ressource » est un exemple de soutien complémentaire. Il s'agit d'un « type de regroupement à temps partiel, sous la responsabilité d'une enseignante ou d'un enseignant ou d'un orthopédagogue, offert à l'élève intégré dans une classe ordinaire et dont les besoins nécessitent des interventions régulières, ciblées et intensives, en particulier en langue d'enseignement et en mathématique » (p. 11).

Plus récemment, la Politique de la réussite éducative a été révisée en 2017. Une des orientations de cette politique est celle de « reconnaître la diversité des personnes et de valoriser l'apport de chacun » (p. 47). Ceci se traduit par l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires ainsi que dans l'intervention rapide et l'amélioration des services auprès d'eux afin de favoriser leur réussite et de « réduire de moitié les écarts entre eux et les élèves ordinaires dans l'obtention d'un premier diplôme ou qualification, avant l'âge de 20 ans » (MELS, 2017, p. 33).

Afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'améliorer leur chance de réussite, il importe de prendre en considération les périodes de transition. Ainsi, la politique de l'adaptation scolaire reconnaît les moments de vulnérabilité dans la vie des élèves, par exemple le passage entre le primaire et le secondaire et suggère de « s'attarder à ces moments pour préparer les jeunes à bien les vivre » (MEQ, 1999, p. 19). De même, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose d'assurer la continuité des services et des adaptations ciblées dans le plan d'intervention pendant différentes périodes de transition, notamment lors du passage du primaire au secondaire (MELS, 2004), ainsi que de transmettre les renseignements précisés dans les dossiers des élèves pour favoriser le suivi de la situation au moment de la transition (MELS, 2010).

1.1.3.2 Entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire

Parmi les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui « présentent un retard significatif sur le plan des apprentissages scolaires » (Legendre, 2005, p. 550). Leur intégration dans les classes ordinaires est en croissance. En effet, 70,8 % des élèves en difficulté ayant un plan d'intervention en 2009-2010 sont intégrés dans les classes ordinaires au primaire et au secondaire (MELS, 2010).

Tout comme leurs pairs du régulier, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage effectuent leur entrée au secondaire à la fin de la sixième année du primaire. Ils ont également à s'adapter aux changements de l'environnement scolaire que représente le nouveau contexte du secondaire : les changements sur le plan procédural, dont le changement de classe, des locaux et de l'horaire (Coffey, 2013); les changements sur le plan académique, dont les exigences et les attentes des enseignants (Larose *et al.*, 2006); les changements sur le plan social, dont les interactions avec de nouveaux enseignants et de nouveaux amis (Cantin et Boivin, 2004). Étant donné ces changements dans l'environnement, le passage au secondaire pourrait devenir stressant (Cantin et Boivin, 2004) et représenter un « moment de péril » pour certains élèves qui ont de la difficulté à l'effectuer (Curran Neild, 2009, p. 54, traduction libre).

L'entrée au secondaire comporte divers défis et ses effets sont d'une plus grande ampleur pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le passage au secondaire affecte leurs résultats scolaires (Forgan et Vaughn, 2000), leur réussite de la première année du secondaire (Langenkamp, 2010), leurs perceptions des tâches à faire (Maras et Aveling, 2006) et leurs relations avec les pairs (Tur-Kaspa, 2002). Ces élèves seraient plus susceptibles de faire face à des problèmes personnels et scolaires et éventuellement de quitter l'école sans l'obtention d'un diplôme de fin d'études (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber, 2000 ; Curran Neild, 2009).

Depuis plusieurs années, des recherches ont permis d'identifier des pratiques qui visent à soutenir la transition du primaire au secondaire des élèves et à favoriser leur adaptation à

l'école secondaire (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013). Cependant, ces pratiques ne prennent pas toujours en considération les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (Hughes, Banks et Terras, 2013) et les études sont très limitées lorsqu'il s'agit de trouver des moyens pour les aider à effectuer une entrée au secondaire réussie sur le plan académique (Bicknell et Hunter, 2012; Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013). En effet, les études qui cherchent à faciliter l'entrée au secondaire suggèrent principalement des recommandations visant la réussite procédurale et sociale des élèves (Desbiens, Lévesque et Duquette, 2012 ; Uvaas et Mckevitt, 2013) et proposent peu de stratégies pour soutenir leur adaptation aux exigences et aux approches d'enseignement de divers enseignants, et peu de pratiques pour favoriser leur autonomie (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013) telles celles associées à l'apprentissage par la lecture.

1.1.3.3 Apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage arrivent difficilement à apprendre par la lecture et plus particulièrement à autoréguler leur apprentissage dans cette situation (Cartier, 2008 ; Klingner, Urbach, Golos, Brownell et Menon, 2010). Les défis auxquels ils peuvent faire face dans ce contexte se rapportent à l'activation des connaissances antérieures (Fisher, Frey et Lapp, 2012), à l'interprétation des exigences de l'activité (Butler et Cartier, 2004), à la fixation des objectifs personnels (Cartier, 2007), ainsi qu'à la mise en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (Bosson, 2010).

Le cadre de référence pour guider l'intervention d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage (MELS, 2003) sensibilise les intervenants scolaires à la nature de ces difficultés. Parmi les pistes d'action recommandées pour favoriser la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, une met de l'avant l'importance de « miser sur la lecture au primaire et au secondaire » (p. 33). Étant donné que la lecture est fondamentale pour réaliser les apprentissages au secondaire, il est proposé de planifier des interventions sur l'apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui visent l'utilisation efficace des stratégies cognitives et métacognitives à partir de textes entiers et intéressants pour les élèves. La différenciation des interventions en lecture est également une

piste d'action à privilégier pour favoriser la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (MELS, 2003).

Toutefois, les interventions pédagogiques des enseignants ne sont pas toujours optimales pour l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier *et al.*, 2012 ; Contant, 2009), notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage intégrés dans les classes ordinaires. Dans son étude, Blaser (2007) a trouvé que les enseignants du secondaire proposaient aux élèves des activités de lecture, la plupart du temps dans des manuels, pour répondre à des questions dans des cahiers d'exercices ou à des questions d'examen. Ces activités exigeaient rarement un effort cognitif et les élèves pouvaient les réaliser sans avoir à lire nécessairement. Elle a ajouté que le soutien apporté aux élèves consistait à « attirer leur attention sur les passages difficiles, à présenter le texte et à justifier la lecture » pour s'assurer de la compréhension globale du texte par les élèves (Blaser, 2007, p. 258).

Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'étude de Cartier *et al.*, (2012) ont montré que les enseignants donnaient des activités qui respectaient peu les critères de pertinence et de complexité connus pour favoriser l'apprentissage par la lecture. De plus, le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage était peu présent et le soutien à la mise en œuvre des stratégies cognitives se limitait à celle de la sélection des informations.

1.1.3.4 Résumé du contexte

L'entrée au secondaire en classe ordinaire est marquée par une rupture (Larose *et al.*, 2006). Elle implique des changements dans l'environnement scolaire sur les plans procédural, académique et social (Tilleczek et Ferguson, 2007). Les défis de l'entrée au secondaire pourraient être difficiles à relever pour certains élèves. En effet, ce moment est associé à la chute des résultats scolaires (Williams *et al.*, 2014), à la baisse de la motivation (Kelly et Price, 2014) et à l'augmentation de l'anxiété (Bélanger et Marcotte, 2013).

Le développement des compétences dans les différents domaines d'apprentissage est visé par le Programme de formation de l'école québécoise à l'entrée au secondaire en classe ordinaire. L'apprentissage par la lecture qui est présent dans les compétences transversales et disciplinaires, ainsi que dans la planification des interventions pédagogiques proposées dans

le programme, est favorable pour la réussite des élèves dans les activités d'apprentissage.

Visant la réussite de tous les élèves, l'implantation de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) avait pour objectifs, entre autres, 1) de favoriser l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage dans un milieu le plus normal possible, dans lequel ils peuvent développer leur plein potentiel et 2) d'aider les élèves à effectuer un passage d'un cycle à l'autre de façon harmonieuse (MEQ, 1999). Toutefois, les défis sont grands pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils effectuent leur entrée au secondaire et lorsqu'ils apprennent par la lecture. Les pratiques mises en place pour faciliter leur entrée au secondaire ainsi que celles visant leur apprentissage par la lecture ne semblent pas être optimales.

Dans ce contexte, il est important de se demander comment les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire effectuent leur entrée au secondaire et comment ils apprennent par la lecture.

1.2 PROBLÈME

Alors que leur réussite scolaire est au cœur des orientations du MELS (2009), et que l'apprentissage par la lecture est primordial pour favoriser cette réussite, plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage, intégrés dans des classes ordinaires, font une entrée difficile au secondaire et arrivent difficilement à apprendre par la lecture.

Ce problème est important et de grande ampleur. En 2006, les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport montraient que 14,5 % des élèves cumulaient un an de retard selon le programme scolaire à la fin du primaire alors que ce nombre passait à 27,7 % à la fin de la première année du secondaire (MELS, 2006). Ainsi, deux fois plus d'élèves étaient identifiés comme n'ayant pas développé les compétences prévues au programme à la fin de la première année du secondaire comme cela est supposé dans le parcours scolaire (MELS, 2006). Selon l'enquête Pisa 2012, seulement 58 % des élèves de 15 ans arrivent à apprendre par la lecture (OCDE, 2013).

De manière générale, les difficultés d'apprentissage se manifestent dans différentes

matières et dans diverses situations. Elles peuvent toucher les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit (MELS, 2003). D'après la Fédération des Syndicats de l'enseignement (FSE, 2009), ces difficultés peuvent s'observer chez certains élèves par le fait d'établir peu de liens entre leurs connaissances antérieures et les apprentissages actuels, de suivre difficilement les instructions données par l'enseignant, de manifester de grandes difficultés au niveau des apprentissages en lecture, en écriture ou en mathématiques, d'éviter le travail et d'abandonner une tâche avant de l'avoir complétée (p. 46). Sur le plan des performances, en général, plusieurs chercheurs ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont susceptibles de vivre des échecs (Hampton et Mason, 2003 ; Lackaye et Margalit, 2006 ; Lane, Carter, Pierson et Glaeser, 2006), de réussir moins bien que leurs pairs du régulier et d'obtenir de faibles résultats dans les matières de base (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Hampton et Mason, 2003 ; Lane, Carter, Pierson et Glaeser, 2006).

Lors de l'entrée au secondaire, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont susceptibles d'être vulnérables sur le plan académique et social (Forgan et Vaughn, 2000 ; Langenkamp, 2010 ; Poncelet et Lafontaine, 2011 ; Tur-Kaspa, 2002). Ils sont plus à risque, entre autres, d'avoir des perceptions négatives des tâches scolaires à réaliser et des relations sociales avec leurs pairs (Letrello et Miles, 2003 ; Maras et Aveling, 2006). Ces élèves sont plus susceptibles d'échouer la première année (Langenkamp, 2010), d'obtenir des résultats scolaires moins élevés que leurs pairs du régulier (Forgan et Vaughn 2000 ; Geisthardt et Munsch, 1996), et de participer moins aux activités parascolaires (Geisthardt et Munsch, 1996 ; Letrello et Miles 2003).

De manière plus particulière à l'apprentissage par la lecture, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont susceptibles d'apprendre d'une manière plus lente et de rencontrer des problèmes de généralisation (Bosson, 2010). Ils semblent avoir des connaissances antérieures lacunaires (Kozminsky et Kozminsky, 2001) et interpréter de manière incomplète ou erronée les exigences de l'activité (Butler et Cartier, 2004). Lorsqu'ils lisent un texte, ils peuvent reconnaître difficilement sa structure (Klingner *et al.*, 2010) et ne pas l'utiliser pour organiser le rappel d'informations (Gersten, Fuchs, Williams et Baker, 2001). Les difficultés d'apprentissage des élèves se manifestent aussi par la mise en

œuvre inadéquate des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000), ce qui peut nuire à leur autonomie.

Par exemple, dans l'étude de Cartier (2006) sur les stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation, les résultats ont indiqué que ces élèves utilisaient un nombre restreint de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage qui n'étaient pas assez suffisantes pour apprendre par la lecture de manière efficace. Dans une autre étude de Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon et Giammarino (2011) menée auprès des élèves du secondaire, les résultats ont montré que ces derniers planifiaient peu leur démarche lorsqu'ils lisaient pour apprendre. Également, ces élèves mettaient en œuvre des stratégies cognitives qui visaient plus la répétition et la mémorisation, et moins le traitement de l'information en profondeur.

1.3 FACTEURS D'INFLUENCE DU PROBLÈME

Dans un contexte d'intégration scolaire, plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer les problèmes qu'ont certains élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire, particulièrement lorsqu'ils apprennent par la lecture. Il s'agit de facteurs d'influence relatifs à la famille, à l'école et à la classe et à l'élève lui-même.

1.3.1 Facteurs d'influence relatifs à la famille

La famille joue un rôle fondamental dans la vie de l'élève. Les expériences familiales influencent le parcours scolaire de l'élève (Nadeau, 2018). Les facteurs d'influence relatifs à la famille seront présentés en trois catégories : en général, à l'entrée au secondaire et sur l'apprentissage par la lecture.

Facteurs d'influence relatifs à la famille en général

En général, le faible statut socioéconomique de la famille influencerait la présence des difficultés d'apprentissage et prédirait le décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Andrew, 2017 ; Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Fortin *et al.*, 2004 ; Janosz, Le Blanc,

Boulerice et Tremblay, 2000). Le niveau d'éducation parental peu élevé affecterait également la réussite des élèves. Billard *et al.* (2008) ont montré que les caractéristiques sociofamiliales, particulièrement le faible niveau de scolarité de la mère, ont influencé de manière négative l'apprentissage de la lecture des élèves.

La structure de la famille, le manque de cohésion et de communication et les conflits familiaux auraient une influence sur le risque de décrochage des élèves (Fortin *et al.*, 2004). Par ailleurs, le manque d'engagement et d'encadrement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants influencerait l'état dépressif chez les jeunes (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001) et leurs difficultés d'apprentissage (Ansalone, 2009 ; Chouinard *et al.*, 2004). Le manque d'encadrement et le manque de soutien affectif des parents envers leurs enfants se traduisent par les comportements suivants : peu de discussions sur leurs projets d'avenir, peu d'encouragement, peu d'accompagnement dans les activités qui les intéressent et peu de félicitations pour les activités réussies (Fortin *et al.*, 2006 ; Fortin *et al.*, 2004). En outre, les faibles attentes des parents influenceraient négativement les rendements scolaires de leur enfant (Battin-Pearson *et al.*, 2000).

Facteurs d'influence relatifs à la famille à l'entrée au secondaire

Les recherches montrent que la famille aurait une influence sur l'expérience de l'élève à l'école. Par exemple, les résultats de l'étude de Benner et Graham (2009) ont montré que le faible niveau socioéconomique des parents a influencé de manière négative les résultats scolaires des élèves. De même, Kelly et Price (2014) ont trouvé que le faible statut socioéconomique et le faible niveau de scolarité des parents affecteraient négativement l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage à l'école secondaire.

Dans le même ordre d'idées, Burchinal, Roberts, Zeisel et Rowley (2008) ont trouvé que les résultats des élèves en mathématique avaient baissé après leur transition de l'école primaire à l'école intermédiaire. Les élèves qui étaient exposés à plusieurs facteurs de risque comme la pauvreté, une famille monoparentale, un faible niveau de scolarité de la mère, et la dépression de la mère avaient développé moins que leurs pairs des compétences en lecture et en mathématique et manifestaient plus de problèmes de comportement.

Gutman et Midgley (2000) ont trouvé que le manque d'engagement des parents dans la vie scolaire de leur enfant aurait des conséquences négatives sur ses résultats scolaires. Par ailleurs, le manque de ressources familiales, le manque de soutien des parents (Serbin, Stack et Kingdon, 2013) ainsi que leur faible degré d'investissement et d'engagement dans la vie scolaire de leur enfant (Poncelet et Lafontaine, 2011) influenceraient de manière négative les performances de l'élève après son passage au secondaire.

Enfin, le style parental autoritaire et le manque d'opportunités pour participer à la prise de décisions auraient un impact négatif sur la motivation intrinsèque de l'élève et sur son estime de soi durant la transition au secondaire (Eccles *et al.*, 1993).

Facteurs d'influence relatifs à la famille sur l'apprentissage par la lecture

Dierendonck et Poncelet (2010) ont trouvé que l'engagement des parents est significativement lié à la performance en lecture des élèves de onze ans. Cet engagement se traduit par leur sentiment de compétence parentale par rapport à la supervision des devoirs à la maison, par le degré d'information des parents sur l'école, par la communication avec leur enfant au sujet des activités scolaires et par le temps qu'ils consacrent quotidiennement à la supervision des devoirs (p. 55). Dans le même ordre d'idées, Hemmerechts, Agirdag et Kavadias (2017) ont constaté que les enfants provenant des familles au statut socioéconomique élevé étaient plus susceptibles de manifester des attitudes positives à l'égard de la lecture.

1.3.2 Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe

Plusieurs facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe peuvent contribuer à expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves. Les facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe seront présentés en trois catégories : en général, à l'entrée au secondaire et sur l'apprentissage par la lecture.

Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe en général

En général, l'attitude positive des enseignants envers les élèves peut influencer leur engagement et leur motivation à apprendre (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Toutefois, l'attitude

des enseignants à l'égard des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage n'est pas toujours positive (Potvin et Rousseau, 1993). En effet, ils sont susceptibles d'avoir des attentes négatives envers ces élèves, de les négliger davantage, de leur poser des questions plus faciles et de leur donner moins de rétroaction sur leur performance (Trouilloud et Sarrazin, 2003).

Les perceptions que les enseignants ont des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent négatives. Ils décrivent ces élèves comme étant désobéissants, têtus, agités, instables, immatures et non coopératifs (Fortin *et al.*, 2006 ; Fortin *et al.*, 2004). Dans l'étude de Meltzer *et al.* (2004), les enseignants percevaient que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage investissaient moins d'efforts et utilisaient moins de stratégies cognitives efficaces lorsqu'ils réalisaient des tâches scolaires.

Les attitudes et les perceptions négatives des enseignants se traduisent souvent par des comportements qui pourraient être interprétés par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En effet, les élèves à risque de décrochage estiment recevoir moins de soutien de la part de l'enseignant, ce qui les porte à croire que l'enseignant s'intéresse peu à eux et a des attitudes négatives envers eux (Fortin *et al.*, 2006). Ils rapportent aussi que l'enseignant exerce peu de contrôle en classe et que les règlements sont peu respectés. Les élèves à risque perçoivent moins d'innovation en classe que les élèves non à risque (Fortin *et al.*, 2006 ; Fortin *et al.*, 2004). De même, dans l'étude de Lessard *et al.* (2007), les participants ont rapporté qu'ils entretenaient des relations négatives avec les enseignants surtout au secondaire.

Par ailleurs, Chouinard, Plouffe et Roy (2004) ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage percevaient beaucoup moins l'encouragement de leurs enseignants de français et de mathématique que les élèves ayant des troubles de conduite et les élèves en réussite.

Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe à l'entrée au secondaire

Le changement de l'environnement scolaire est considéré par plusieurs auteurs comme étant un facteur de risque influant sur les résultats scolaires et sur la motivation des élèves

(Alspaugh, 1998 ; Barber et Olsen, 2004 ; Benner et Graham, 2009). L'organisation de l'école, les faibles connaissances des enseignants quant à la transition primaire-secondaire et ses enjeux, le manque de communication entre les enseignants des deux ordres, la différence des approches pédagogiques, le soutien des nouveaux enseignants, la structure des buts de la classe et les pratiques évaluatives des enseignants sont, entre autres, des facteurs de risque reliés à l'école et à la classe qui seront développés dans les paragraphes suivants.

La plus grande taille des écoles du secondaire (Benner et Graham, 2009 ; Holas et Huston, 2012), la différence d'horaire entre le primaire et le secondaire (Barber et Olsen 2004) le nombre d'élèves élevé dans une même classe (Alspaugh, 1998) représentent des exemples de facteurs scolaires organisationnels associés à la baisse des résultats scolaires et l'augmentation de l'anxiété et l'absentéisme d'un grand nombre d'élèves.

Quant aux connaissances des enseignants sur les défis de la transition, Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) ont trouvé que la moitié des participants des trois commissions scolaires de l'île de Montréal avaient peu ou pas de connaissances et d'expertise en lien avec chacun des enjeux de la transition primaire-secondaire abordés durant les journées de formation. Ce manque de connaissances aurait une influence sur la planification des pratiques et des interventions visant à faciliter l'entrée au secondaire des élèves.

Le manque de communication entre les enseignants des deux ordres pourrait également affecter la qualité du passage des élèves du primaire au secondaire. Dans le cadre d'une recherche collaborative menée par Bednarz, Lafontaine, Auclair, Morelli et Leroux (2009), une équipe d'enseignants du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire ont mis en commun leurs préoccupations, leurs expériences et leurs connaissances concernant la transition du primaire au secondaire en mathématique. Les chercheurs ont trouvé que les enseignants du secondaire côtoyaient rarement les enseignants du primaire et connaissaient peu le programme du primaire.

Également, dans une étude qui analyse l'impact de la coopération pédagogique sur la réussite des élèves lors de la transition primaire-secondaire, Larose *et al.* (2006) ont trouvé que les enseignants du secondaire considéraient que la formation insuffisante des élèves au primaire serait la cause de leur difficulté d'adaptation au secondaire. À l'inverse, les

enseignants du primaire attribuaient cette difficulté à la différence entre l'enseignement basé sur le développement des compétences au primaire et celui du secondaire centré sur les contenus disciplinaires. Les chercheurs ont trouvé que pour les enseignants du primaire et du secondaire, il y a une tendance à attribuer à l'autre ordre d'enseignement la responsabilité de la difficulté d'adaptation scolaire rencontrée par certains élèves lors du passage primaire secondaire.

En interviewant treize enseignants d'éducation physique du primaire, Rainer et Cropley (2013) ont trouvé qu'il y avait un manque de communication et de collaboration entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. De même, Bicknell et Hunter (2012) ont constaté que les enseignants de la septième année rapportaient que leurs pratiques en mathématique étaient différentes de celles des enseignants de la sixième année dans le sens où ils encourageaient davantage l'autonomie des élèves, utilisaient moins de supports et moins de modélisation dans leurs approches pédagogiques que les enseignants du primaire et gardaient un certain rythme stable pour couvrir tout le programme en mathématique. L'écart dans les approches pédagogiques des deux niveaux était ressenti par les élèves aussi. D'ailleurs, en questionnant ceux qui ont effectué le passage du primaire au secondaire, les chercheurs ont trouvé que les élèves de la septième année étaient déçus de voir que les activités en mathématique ne présentaient pas de nouveaux défis d'apprentissage, que les opportunités pour travailler en groupe étaient restreintes et que le travail individuel était le plus demandé. Finalement, ils ont précisé que le rythme des leçons était très rapide, qu'ils avaient moins de temps pour poser des questions et peu d'occasions pour mettre en œuvre des stratégies efficaces.

Quant au soutien apporté par les enseignants du secondaire, les recherches montrent que les élèves de la sixième année sont préoccupés par les nouvelles exigences et les nouvelles règles des enseignants du secondaire, notamment en ce qui concerne les devoirs, la nature des tâches demandées et les évaluations (Larose *et al.*, 2006 ; Rice, Fredrickson et Seymour, 2011). Poncelet et Lafontaine (2011) ont constaté que plus la relation avec les enseignants est vécue positivement par les jeunes, meilleurs seraient leurs résultats scolaires. Ils ont trouvé justement que le jeune qui posait un regard positif sur son enseignant possédait des méthodes de travail significativement plus efficaces que celui qui évaluait son rapport

avec ses enseignants plutôt négativement. De leur côté, De Wit, Karioja et Rye (2011) ont trouvé dans leurs résultats une relation entre le soutien apporté par l'enseignant et le taux d'absentéisme ; les élèves qui ont perçu une baisse dans le soutien des enseignants après la transition s'absentaient le plus souvent.

Par ailleurs, les chercheurs avancent que les enseignants du secondaire ont tendance à orienter leurs activités vers des buts de performance plutôt que des buts de maîtrise, ce qui encourage la compétition entre les élèves et la comparaison sociale. Toutefois, la structure des buts de classe et les pratiques évaluatives des enseignants influencent l'engagement, la motivation ainsi que la poursuite des buts personnels des élèves (Ames, 1992), surtout pour ceux et celles qui perçoivent ce changement. D'ailleurs, Friedel, Cortina, Turner et Midgley (2010) ont étudié les effets des changements dans la structure des buts d'apprentissage en classe sur le sentiment d'efficacité en mathématique de 929 élèves effectuant la transition de la sixième à la septième année. Les résultats ont révélé que la perception des élèves que les enseignants se concentraient sur les buts de maîtrise dans les activités de mathématique a baissé après la transition et cela surtout pour les élèves d'origine hispanophone.

Dans leur étude, Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Butler (2005) ont examiné l'effet des pratiques évaluatives sur la motivation à apprendre des élèves, leur adaptation sociale, leur recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture et sur leur rendement en mathématique et en français au primaire et au secondaire. Ils ont identifié deux approches évaluatives utilisées par les enseignants des deux niveaux : « l'approche unimodale, caractérisée par le recours aux tests et aux examens et l'approche multimodale, caractérisée par l'individualisation de l'évaluation et le recours aux travaux d'équipe et les productions individuelles » (p. 6) pour la construction du bulletin. Les chercheurs ont trouvé que certaines approches évaluatives des enseignants du secondaire étaient différentes de celles adoptées par les enseignants du primaire. Par exemple, les enseignants du secondaire avaient recours à des pratiques évaluatives favorisant la comparaison sociale comme les tests et les examens, ils mettaient moins l'accent sur l'effort et le progrès et prenaient moins en compte les productions individuelles des élèves et les travaux d'équipe dans la construction du bulletin.

Facteurs d'influence relatifs à l'école et à la classe sur l'apprentissage par la lecture

Les méthodes d'enseignement mises en place par l'enseignant influenceraient les performances des élèves (Fraser et Kahle, 2007). Les recherches montrent que l'exposé consiste en l'activité d'enseignement la plus répandue (Viau, 2009) et que les enseignants ont recours le plus souvent à des activités traditionnelles consistant à faire lire les élèves dans le but de leur poser ensuite des questions de repérage (Turcotte *et al.*, 2010).

Les textes proposés aux élèves présentent souvent des aspects qui peuvent influencer les problèmes des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à apprendre par la lecture. Par exemple, le contenu des textes pourrait être abstrait et difficile à s'approprier (Cartier, 2007). La structure des textes, surtout lorsqu'il s'agit de textes informatifs, la familiarité avec les concepts et le vocabulaire employé dans les textes pourraient s'avérer problématiques pour certains élèves (Gersten *et al.*, 2001 ; Mason, 2013 ; Mason et Hedin, 2011).

Pour ce qui est du soutien offert, les pratiques déployées par l'enseignant peuvent avoir une influence sur l'engagement, la persévérance et la performance des élèves (Cartier, 2008). Celles qui visent l'enseignement des stratégies cognitives et le soutien à l'apprentissage autorégulé sont favorables au soutien et à la réussite des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (Ciullo, Lo, Wanzek et Reed, 2014 ; Contant, 2009). Cependant, plusieurs recherches montrent que les enseignants investissent peu de temps pour enseigner les stratégies qui aideraient les élèves à autoréguler leur apprentissage (Cartier et Théorêt, 2001 ; Klingner *et al.*, 2010; Ness, 2011), que les moyens mis en place par les enseignants pour les aider ne semblent pas cibler leur apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), et qu'ils interviennent peu explicitement sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier *et al.*, 2012).

1.3.3 Facteurs d'influence personnels de l'élève

Les facteurs d'influence personnels sont aussi à prendre en considération pour expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves. Ces facteurs seront présentés en général, à l'entrée au secondaire et sur l'apprentissage par la lecture.

Facteurs d'influence personnels en général

En général, des caractéristiques personnelles pourraient influencer les difficultés d'apprentissage des élèves et leur réussite. Par exemple, le genre aurait une influence sur la réussite scolaire. En effet, au primaire, les filles obtiennent des résultats plus élevés que les garçons en lecture et en écriture (Ansalone, 2010). Toutefois, au secondaire, les garçons performant mieux que les filles en mathématique et en sciences (Ansalone, 2010). En outre, l'origine ethnique des élèves aurait une influence sur les résultats scolaires. Ansalone (2010) avance que les élèves afro-américains réussissent moins bien que les élèves caucasiens.

Sur le plan affectif, les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes ainsi que leur estime de soi influenceraient le risque de décrochage scolaire (Nadeau, 2018). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent des problèmes d'estime de soi, ont des attentes de succès futures moins élevées et présentent des problèmes de motivation associés à l'échec scolaire (Archambault et Chouinard, 2009).

Sur le plan émotionnel, l'anxiété et la dépression pourraient influencer sur les difficultés d'apprentissage des élèves (Louis et Ramond, 2009). Hampton et Mason (2003) ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentaient un niveau d'anxiété plus élevé que leurs pairs du régulier. Sur le plan motivationnel, la motivation est un facteur qui influencerait les difficultés d'apprentissage des élèves (Viau, 2009). Les élèves qui sont à risque de décrocher manquent d'intérêt pour les activités quotidiennes (Fortin *et al.*, 2006). De plus, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ont des perceptions de compétence et de contrôle plus faibles que les élèves en réussite (Chouinard *et al.*, 2004).

Sur le plan cognitif, en général, les problèmes d'attention et les problèmes de mémoire pourraient contribuer à la présence des difficultés d'apprentissage (Vaughn et Bos, 2012). Mirandola, Del Prete, Ghetti et Cornoldi (2011) ont comparé la mémoire de travail de 47 élèves qui présentaient des difficultés à 46 qui étaient performants. Ils ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient une faible mémoire pour reconnaître les phrases d'un texte ainsi que pour distinguer les anciennes informations des nouvelles dans le texte. De même, les élèves qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage n'étaient pas capables de faire des inférences dans le texte.

Par ailleurs, les résultats de recherche montrent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont des difficultés à résoudre des problèmes mathématiques (Fuchs et Fuchs, 2002). Sur le plan de la réussite scolaire, les élèves qui sont à risque de décrocher obtiennent des notes plus faibles en français et en mathématique que les élèves non à risque (Fortin *et al.*, 2004).

Facteurs d'influence personnels à l'entrée au secondaire

Certaines difficultés d'adaptation scolaire et sociale durant le passage du primaire au secondaire sont associées à l'origine ethnique des élèves, comme faire partie d'un groupe minoritaire, ou être d'origine ethnique noire ou hispanophone (Akos et Galassi, 2004 ; Benner et Graham, 2009 ; Cappella et Weinstein, 2001 ; Gutman et Midgley, 2000 ; Poncelet et Born, 2008).

De même, les chercheurs ont soulevé des différences entre les filles et les garçons à l'égard de leur sentiment d'appartenance à l'école (Akos et Galassi, 2004 ; Benner et Graham, 2009), des buts d'apprentissage poursuivis (Anderman et Anderman, 2000 ; Bouffard *et al.*, 2001 ; Chouinard et Roy, 2008 ; Chouinard *et al.*, 2005), de leur relation avec les enseignants (Bélanger et Marcotte, 2013 ; Chouinard *et al.*, 2005 ; Ferguson et Fraser, 1999 ; Reddy, Rhodes et Mulhall 2003), des symptômes dépressifs (Barber et Olsen, 2004 ; Chouinard *et al.*, 2005 ; Chung *et al.*, 1998) et des rendements scolaires (Barber et Olsen, 2004).

Les faibles résultats scolaires antérieurs ainsi que la présence de difficultés d'apprentissage représentent également des facteurs de risque personnels associés à une entrée au secondaire difficile. En effet, Serbin, Stack et Kingdon (2013) ont trouvé que les résultats en mathématique, en lecture et en orthographe des élèves qui éprouvaient des difficultés d'apprentissage au primaire s'étaient détériorés après leur passage au secondaire.

Poncelet et Lafontaine (2011) ont révélé que les résultats antérieurs des élèves en mathématique et en français expliquaient leurs résultats à leur entrée au secondaire. Ainsi, plus le rendement scolaire antérieur de l'élève était élevé, meilleur serait son rendement après son entrée au secondaire. Ces chercheurs ont trouvé également que les élèves qui

éprouvaient des difficultés d'apprentissage ne mettaient pas en œuvre de bonnes méthodes de travail et répondaient moins bien aux attentes du programme au secondaire.

Facteurs d'influence personnels sur l'apprentissage par la lecture

Les difficultés d'apprentissage des élèves peuvent s'expliquer par un faible bagage de connaissances antérieures. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent ne pas posséder les connaissances antérieures nécessaires, soit sur l'activité, soit sur les stratégies (Cartier, 2006 ; Klauda, Wigfield et Cambria, 2012). De plus, leurs connaissances peuvent être lacunaires (Mason et Hedin, 2011). Par exemple, lorsqu'ils lisent pour apprendre en sciences, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage possèdent des connaissances et des expériences antérieures limitées pour comprendre les nouveaux concepts ou bien ne se réfèrent pas aux connaissances qu'ils ont déjà pour faire le lien avec ce qu'ils vont apprendre (Mason et Hedin, 2011). Roberts, Torgesen, Boardman et Sammacca (2008) précisent que les élèves ayant des difficultés en lecture sont susceptibles de présenter des problèmes à activer leurs connaissances antérieures pour apprendre des nouvelles informations. De plus, ces élèves pourraient accéder à des informations erronées qui ne sont pas en lien avec le sujet étudié, ce qui peut nuire à l'apprentissage.

Par ailleurs, les objectifs personnels des élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent être périphériques à l'activité d'apprentissage (Cartier, Butler et Janosz, 2007). Ces élèves arrivent difficilement à se fixer des objectifs personnels en lien avec l'apprentissage (Cartier, 2006; Mason, Harris et Graham, 2011). De plus, ils déclarent poursuivre davantage des buts d'évitement (Chouinard *et al.*, 2004), ce qui influencerait leur engagement et leur persévérance dans les tâches à réaliser.

Quant à l'interprétation des exigences, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne comprennent pas toujours les exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture (Cartier *et al.*, 2007) et ont des difficultés à faire des inférences lorsqu'ils lisent un texte informatif (Klauda *et al.*, 2012).

Les lacunes au niveau de la mise en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage pourraient également influencer l'engagement et la performance des élèves

(Cartier, 2008). Yip (2013) a étudié la relation dynamique entre la performance scolaire de 236 élèves au secondaire et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Les résultats de son étude ont indiqué que les stratégies d'apprentissage et la performance scolaire étaient reliées entre elles et que la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage avait prédit la performance scolaire des élèves. Les élèves les plus performants ont rapporté être plus motivés, plus concentrés, planifier davantage leur travail, mieux traiter les informations, mieux sélectionner l'idée générale et mettre en œuvre plus de stratégies cognitives que les moins performants.

En outre, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage mettent en œuvre peu de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et peu de stratégies cognitives (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003).

Toujours en apprentissage par la lecture, le faible sentiment d'auto-efficacité influencerait l'apprentissage par la lecture des élèves. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont un sentiment d'auto-efficacité à lire des textes informatifs moins élevé que leurs pairs et perçoivent la lecture des textes informatifs comme étant difficile (Klauda *et al.*, 2012). Lackaye et Margalit (2006) ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient un sentiment d'auto-efficacité moins élevé que les élèves ordinaires. De même, ils avaient des attentes positives moins élevées quant à leur réussite que celles de leurs pairs sans difficulté.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE

L'entrée au secondaire « constitue un moment de vulnérabilité pour les élèves » (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013, p. 7). De nombreux changements dans le contexte scolaire sur les plans procédural, académique et social sont rencontrés par les élèves à cette étape de leur vie scolaire (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013). Au secondaire, le développement des compétences disciplinaires et transversales est essentiel pour apprendre d'une manière autonome et pour réussir (MELS, 2006). L'apprentissage par la lecture est une situation qui favorise la réussite dans toutes les disciplines (Cartier, 2007). Or, les défis de l'entrée au secondaire sont nombreux et l'apprentissage par la lecture n'est pas

facile à réaliser pour les élèves. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui sont intégrés dans des classes ordinaires. En effet, à l'entrée au secondaire, les recherches suggèrent que ces élèves vivent ce moment plus difficilement que leurs pairs du régulier sur le plan scolaire (Forgan et Vaugn, 2000) et social (Turkspa, 2002). Quant à l'apprentissage par la lecture, les recherches montrent qu'ils peuvent présenter des lacunes dans l'autorégulation de leur apprentissage par la lecture (Cartier, 2006 ; Cartier *et al.*, 2007).

De plus, les pratiques pour faciliter l'entrée au secondaire ne visent pas nécessairement les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, les enseignants interviennent peu explicitement sur l'apprentissage autorégulé de leurs élèves (Cartier *et al.*, 2012 ; Cartier *et al.*, 2010 ; Cartier et Théorêt, 2001 ; Klingner *et al.*, 2010 ; Ness, 2011), « guident peu les élèves dans les tâches de lecture qu'ils proposent » (Martel et Lévesque, 2010) et le soutien offert pour favoriser le processus d'apprentissage par la lecture des élèves est peu présent et peu varié (Contant, 2009).

Plusieurs facteurs de risque peuvent influencer leur entrée au secondaire ainsi que leur apprentissage par la lecture dans ce contexte. Des facteurs familiaux tels que le niveau de scolarité des parents et le faible engagement de ceux-ci dans la vie de leur enfant, des facteurs relatifs au contexte scolaire tels que les approches et les interventions pédagogiques de l'enseignant et des facteurs personnels comme les faibles performances et le manque de motivation peuvent influencer de manière négative l'apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire.

Compte tenu de cette problématique, la question de recherche est la suivante : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?*

Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Afin de répondre à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire*, dans un premier temps, le cadre théorique est présenté incluant la définition et la discussion des concepts centraux de l'étude : « entrée au secondaire », « apprentissage par la lecture » et « élèves ayant des difficultés d'apprentissage ». Il sera suivi, dans un deuxième temps, de la recension des écrits portant sur la question de recherche. Ce chapitre se conclura par l'identification des objectifs de l'étude.

2.1 CADRE THÉORIQUE

Cette partie est dédiée à la présentation du cadre théorique. Les concepts de l'étude soit, l'entrée au secondaire, l'apprentissage par la lecture et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui le composent sont développés.

2.1.1 Contexte de l'entrée au secondaire

Afin de présenter l'entrée au secondaire, ce concept est défini. L'approche retenue pour définir l'entrée au secondaire est développée suivie de la présentation des pratiques mises en place pour faciliter l'entrée au secondaire.

2.1.1.1 Définition de l'entrée au secondaire

L'entrée au secondaire est considérée comme un moment de la transition du primaire au secondaire (MELS, 2012). La transition se définit comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain » (Legendre, 2005, p. 1404). Tilleczeck et Ferguson (2007) définissent la transition « comme un phénomène temporaire qui croise des problèmes sociaux, académiques et procéduraux » (p. 4, traduction libre). Les auteurs expliquent que « la transition du primaire au secondaire est un événement important et normatif de la vie qui affecte différents élèves de différentes manières » (Tilleczeck et Ferguson, 2007, p. 13, traduction libre).

L'approche culturelle de Tilleczeck et Ferguson (2007) pour analyser la transition du primaire au secondaire a été retenue. Contrairement aux autres approches qui étudient la

transition uniquement selon les perspectives développementales (Simmons et Blyth, 1987), celle-ci souligne l'importance de prendre en compte l'influence de plusieurs facteurs contextuels pour mieux comprendre les problèmes reliés au passage du primaire au secondaire. Ainsi, les auteurs ont identifié trois types de transition au secondaire : procédurale (ou organisationnelle), académique et sociale (Tilleczek et Ferguson, 2007).

La transition procédurale est « caractérisée par des ruptures d'origines organisationnelles » (Létourneau, 2017, p. 17). Par exemple, la structure de l'école secondaire est différente de celle de l'école primaire. Ainsi « l'élève doit apprivoiser un nouveau lieu, en général plus vaste que l'école qu'il a fréquentée au primaire » (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013, p. 7). De plus, il doit s'adapter aux nouvelles procédures telles que le partage des casiers, l'horaire des cours, le changement des classes en fonction des matières, la présence de plusieurs enseignants spécialistes, et les nouvelles règles de vie (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Larose *et.al*, 2006).

Pour ce qui est de la transition académique, l'élève qui effectue son passage au secondaire « doit dorénavant répondre aux exigences de plusieurs enseignants » (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013, p.7). Il doit par ailleurs s'adapter à leurs exigences par rapport à la réalisation des devoirs, au « volume de travail » proposé, à la prise des notes et à la réussite aux évaluations (Coffey, 2013). Les approches d'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques des enseignants sont différentes au secondaire, et cela dans différentes disciplines (Rainer et Cropley, 2013, Bicknell et Hunter, 2012).

La transition sociale « implique la rencontre de nouveaux pairs, l'exposition à une diversité d'élèves et exige la construction d'un nouveau réseau social » (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013, p. 7). À son entrée au secondaire, l'élève se retrouve dans une école plus grande avec un nombre plus important d'élèves, dont certains sont plus matures que lui (Anderson *et al.*, 2000 ; Barber et Olsen, 2004). Par ailleurs, l'élève se retrouve en interaction avec des pairs différents que ceux qu'il connaissait au primaire (Coffey, 2013). Sur le plan social, l'élève doit également établir des relations avec les nombreux enseignants (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Tilleczek et Ferguson, 2007).

2.1.1.2 Pratiques pour faciliter l'entrée au secondaire

Depuis plus d'une décennie, les études ont permis d'identifier plusieurs effets de la transition au secondaire (Akos *et al.*, 2015 ; Bélanger et Marcotte, 2013 ; Friedel *et al.*, 2010; Kelly et Price, 2014). Ainsi, afin de faciliter l'entrée au secondaire des élèves sur le plan procédural, social et académique, plusieurs pratiques ont été mises en place dans les écoles et plusieurs suggestions ont été proposées par des chercheurs pour les préparer à cette période.

Pour faciliter la transition procédurale, il importe que : 1) la direction de l'école secondaire de la région rende visite aux élèves du primaire afin de leur présenter les programmes offerts dans son école, 2) les élèves du primaire visitent l'école secondaire de la région afin de se familiariser avec le nouvel environnement, 3) tous les élèves du primaire bénéficient d'activités de groupe et de programmes de conseils afin d'être mieux informés et préparés à la transition, et 4) regrouper les élèves en unités plus réduites. Ces pratiques de soutien affectent positivement le sentiment d'appartenance des élèves au nouvel environnement (Cauley et Jovanovich, 2006 ; CSÉ, 2009 ; Larose *et al.*, 2006 ; Uvaas et Mckeivitt, 2013).

Pour ce qui est de la transition académique, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ, 2009) propose des moyens pour faciliter le passage du primaire au secondaire de tous les élèves comme 1) le titulariat qui est « l'assignation d'un groupe-classe d'élèves à une personne qui enseigne, à ce groupe, deux ou plusieurs matières » (p.28) et 2) le tutorat à travers lequel un enseignant fournit de l'aide sur le plan pédagogique, personnel et social à un groupe d'élèves sans nécessairement assumer une charge d'enseignement (p. 29). De son côté, Desbiens (2009) suggère de « décloisonner l'enseignement dès la première année du troisième cycle du primaire, de mettre en place des activités impliquant des contacts récurrents entre les élèves du secondaire et ceux du primaire autour d'un projet de longue haleine et de préparer un plan de transition pour les élèves à risque » (p. 18). Par ailleurs, les recherches proposent que le soutien des enseignants (Bicknell et Hunter, 2012), la collaboration des enseignants et des élèves des deux ordres, primaire et secondaire (Larose *et al.*, 2006), l'élaboration et la réalisation de plans d'intervention qui répondent aux besoins spécifiques des élèves (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013) représentent des pratiques favorables pour faciliter la transition académique des élèves.

Les pratiques suggérées pour faciliter la transition sociale consistent à 1) mettre en place des activités sociales favorisant l'intégration sociale et le développement d'habiletés sociales (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013), 2) augmenter le nombre d'activités hors programme avec les enseignants favorisant de meilleures relations avec les élèves (Desbiens, 2009, p. 17), 3) mettre en place un comité d'accueil organisant des activités de parrainage (Desbiens, 2009, p. 17), et 4) diminuer le nombre d'enseignants au secondaire (Desbiens, 2009, p. 17). Pour soutenir les élèves dans leur transition sociale, les intervenants ont également élaboré des programmes pour les aider pendant cette période. Par exemple le programme *Talking with TJ* est un programme d'intervention préventif basé sur le développement de compétences sociales et émotionnelles des élèves de la cinquième année effectuant le passage à la sixième année du primaire (Rosenblatt et Elias, 2008). Ses effets s'avèrent positifs sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves après la transition puisque les rendements scolaires des élèves qui ont participé au programme étaient plus élevés que ceux des élèves ne faisant pas partie du programme.

2.1.2 Apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture est défini dans cette section. Ensuite, le modèle d'apprentissage par la lecture est présenté en précisant ses fondements théoriques et épistémologiques, en décrivant d'autres modèles existants et en justifiant le choix du modèle retenu. Les composantes du modèle d'apprentissage par la lecture sont enfin présentées.

2.1.2.1 Définition de l'apprentissage par la lecture

L'apprentissage par la lecture est défini comme étant « une situation et un processus par lesquels le lecteur-apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439). Lors de l'apprentissage par la lecture, lire devient un moyen pour que l'élève construise de nouvelles connaissances tout en mobilisant un ensemble de ressources pour gérer sa démarche cognitive, ses émotions, sa motivation et son environnement (Cartier, 2007). De ce fait, pour apprendre en lisant les textes informatifs, les élèves ont à utiliser des stratégies de lecture et d'apprentissage afin de construire un sens du texte, d'analyser, de synthétiser, de transformer et d'utiliser l'information. Ils ont également à

autoréguler leur apprentissage pour réaliser l'activité d'une manière optimale (Butler *et al.*, 2011).

L'apprentissage par la lecture se distingue des habiletés de lecture et de la compréhension en lecture. D'une part, « les habiletés de lecture sont des actions automatiques qui se traduisent par le décodage et la compréhension de texte avec rapidité, efficacité et fluidité » (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008, p. 364, traduction libre). D'autre part, Palincsar et Brown (1984) avancent que la compréhension en lecture dépend de trois facteurs principaux : le texte (écriture, structure et présentation), la « compatibilité » entre les connaissances antérieures du lecteur et le contenu du texte, et les stratégies que le lecteur met en place pour améliorer la compréhension du texte (p. 118). Alors que la compréhension en lecture est souvent rattachée à une seule discipline, l'apprentissage par la lecture est pertinent pour apprendre dans toutes les disciplines (Nachtigal, 2016).

2.1.2.2 Modèle d'apprentissage par la lecture

Le modèle d'apprentissage par la lecture retenu dans la présente étude est celui de Cartier et Butler (2016) « Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes ». Dans les parties qui suivent, les fondements théoriques et épistémologiques du modèle de Cartier et Butler (2016) seront présentés, suivis de la présentation du modèle, incluant l'histoire de l'apprenant, le processus d'apprentissage par la lecture, le contexte historique, culturel, social, communautaire et scolaire, ainsi que le contexte d'apprentissage par la lecture en classe.

Fondements théoriques et épistémologiques du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016)

Le modèle théorique de l'apprentissage par la lecture retenu dans la présente étude est celui de Cartier et Butler (2016). Il repose sur un modèle explicatif de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes contextualisé à la lecture (Cartier et Butler, 2016) (voir figure 1).

L'apprentissage autorégulé se définit comme étant « un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions générés par l'élève, d'une manière cyclique, pour atteindre des

objectifs éducatifs spécifiques tels que l'analyse de consignes de lecture, la préparation d'un examen ou la rédaction d'une dissertation » (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000, p. 13). Ici, l'autorégulation est vue comme un processus cyclique qui permet à l'apprenant de s'adapter à l'environnement dans lequel il évolue (Cartier 2010, p. 52). « La capacité à apprendre de manière autorégulée n'est pas un trait de personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable, qui prend sa source dans l'histoire de l'apprenant, et qui s'adapte aux divers contextes » (Cartier et Butler, 2016, p. 43).

Le modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes est de type pragmatique. Il est influencé par les théories constructiviste, cognitive, sociocognitive, et historico-culturelle (Cartier et Butler, 2016). Ces théories préconisent que l'apprenant ait un rôle actif dans ses apprentissages. À titre d'exemple, selon la théorie constructiviste de Piaget, l'élève construit activement ses connaissances en interaction avec son environnement (Kozanitis, 2005). Pour le cognitivisme, l'apprentissage se fait par le traitement de l'information et la mise en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1992). Par ailleurs, un des postulats de la théorie sociocognitive de Bandura (1986) est la capacité de l'élève de s'autoréguler, c'est-à-dire la capacité de se contrôler et de s'ajuster à la suite de son autoévaluation d'une situation donnée (Viau, 1994). De plus, pour Bandura, « le système de croyances sur son auto-efficacité est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains » (Carré, 2004, p. 19). Plus particulièrement à la théorie socioculturelle, les « interactions et la collaboration avec les autres ainsi que l'interaction avec les produits de la culture sont primordiales pour la régulation des apprentissages et le développement de la pensée » (Mottier Lopez, 2012, p. 13-14). L'apprentissage est ainsi situé et contextualisé. En effet, « toute connaissance, quelle qu'elle soit, est marquée par les conditions textuelles dans et avec lesquelles elle s'est développée en interaction avec l'individu-en-action » (Mottier Lopez, 2012, p. 14).

Plusieurs modèles ont été développés par des chercheurs pour expliquer le processus de l'apprentissage autorégulé (Pintrich, 2000 ; Winne et Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2000). Le cadre général de l'autorégulation de l'apprentissage de Pintrich (2000) est composé des phases suivantes : la planification, le contrôle et la réflexion. Les activités régulatrices qui ont lieu durant la phase de planification sont relatives aux connaissances antérieures, à

l'activation des connaissances métacognitives, au jugement efficace, à la fixation des objectifs personnels, à la planification du temps et de l'effort, et à la perception de la tâche et du contexte d'apprentissage. La phase de contrôle est celle qui permet à l'élève de prendre conscience et contrôler ses connaissances, sa motivation, ses émotions, le temps, l'effort et les conditions relatives à la tâche et au contexte. Le contrôle est aussi essentiel à la sélection et à l'ajustement des stratégies dans le but de bien gérer les apprentissages, les émotions et la motivation. Enfin, la phase de réflexion comporte le jugement cognitif, les réactions affectives et l'évaluation des tâches et du contexte d'apprentissage. Dans son cadre conceptuel sur l'autorégulation de l'apprentissage, Pintrich (2000) souligne l'importance et le rôle de la motivation, surtout en ce qui a trait à la poursuite des buts de maîtrise et de performance en lien avec le processus de l'autorégulation de l'apprentissage.

Quant au modèle de Winne et Hadwin (1998), il décrit le processus d'autorégulation de l'apprentissage comme un événement (*event*) et il est composé d'une séquence en quatre étapes. Premièrement, il s'agit de la définition de la tâche qui se caractérise par la perception que l'élève a de la tâche et son interprétation de celle-ci à partir de ses connaissances antérieures, sa motivation, ses ressources matérielles et ses croyances. Ensuite, durant la deuxième étape, l'élève se fixe des objectifs personnels et planifie les stratégies qu'il utilisera pour atteindre ses objectifs. Ensuite, la troisième étape consiste à mettre en œuvre les stratégies planifiées pendant l'étape précédente. Enfin, pendant la quatrième étape, l'élève examine d'une façon critique sa démarche à travers les trois étapes et réfléchit aux changements qu'il pourrait amener lors de l'autorégulation de l'apprentissage dans des activités subséquentes.

Pour Zimmerman (2000), le processus d'autorégulation de l'apprentissage est de nature cyclique. Il est composé de trois étapes : la planification, la performance et le contrôle volontaire et l'autoréflexion. La phase de la planification renvoie au processus qui prépare les actions. Deux catégories sont distinguées dans cette phase : 1) l'analyse de la tâche, comprenant la fixation des objectifs personnels et la planification des stratégies ; 2) les processus relatifs aux croyances motivationnelles par exemple, le sentiment d'efficacité, les attentes de succès et la motivation intrinsèque. La phase de la performance et du contrôle volontaire comprend les stratégies de contrôle et d'observation qui aident l'élève à rester

concentré sur l'activité et à la réaliser d'une façon optimale. Finalement, pendant la phase de l'autoréflexion, l'élève autoévalue sa performance et autoévalue les stratégies mises en place dans le but d'ajuster son processus d'autorégulation de l'apprentissage dans des activités ultérieures.

Dans la présente étude, le modèle « Apprentissage autorégulé dans des activités complexes » de Cartier et Butler (2016) a été retenu pour plusieurs raisons. En lien avec la définition retenue et comparativement aux composantes d'autres modèles, l'interprétation des exigences de la tâche n'est pas présente dans le modèle de Pintrich (2000) ni dans celui de Zimmerman (2000). De même, l'ajustement des stratégies est une composante qui n'est pas prise en compte dans le modèle de Winne et Hadwin (1998). Par ailleurs, l'autoévaluation ne forme pas une composante des autres modèles à part celui de Zimmerman (2000).

De plus, le modèle de Butler et Cartier (2016) explique le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves dans des situations d'apprentissage complexes comme celle de l'apprentissage par la lecture, une situation qui sera analysée dans le cadre de cette étude. Ce modèle permet également d'expliquer les difficultés et les problèmes reliés à l'entrée au secondaire en analysant les actions, les pensées et la motivation de l'élève dans le contexte scolaire. Enfin, même si ce modèle ressemble aux autres par le fait qu'il explique les relations entre le processus d'apprentissage de l'élève et une situation d'apprentissage, il se distingue d'eux pour ce qui a trait à « l'intégration de cette relation à un contexte social, historique et culturel donné et à ce que les personnes elles-mêmes apportent dans cette situation » (Cartier et Butler, 2016, p. 42).

Présentation du modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier et Butler, 2016)

Cette partie présente le modèle d'apprentissage par la lecture tel qu'illustré à la figure 1. Il sera question de ses principales composantes regroupées de la façon suivante : histoires des

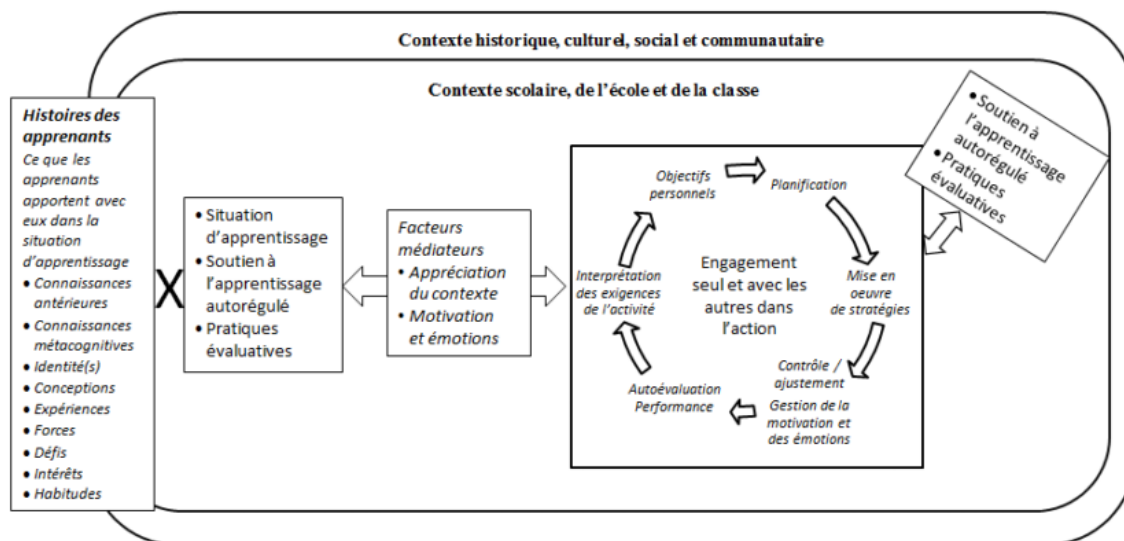


Figure 1. Modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes
De « Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes », de S.C Cartier et D.L Butler, dans B. Noël et S.C Cartier (dir), De la métacognition à l'apprentissage autorégulé (p. 43), 2016, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur s.a. Copyright 2016 de De Boeck Supérieur. Reproduit avec permission.

apprenants, processus d'apprentissage par la lecture, contexte historique, culturel, social, communautaire et scolaire et contexte d'apprentissage par la lecture en classe.

Histoires des apprenants

Le modèle de Cartier et Butler (2016) intègre les histoires des apprenants, c'est-à-dire ce que l'élève apporte dans la situation d'apprentissage par la lecture. Son bagage personnel est constitué, entre autres, de ses connaissances et de ses expériences, de ses forces, de ses défis, de ses difficultés d'apprentissage ainsi que de ses intérêts qui interagissent avec les caractéristiques du contexte scolaire. Par exemple, au Québec, l'entrée au secondaire s'effectue « vers l'âge de 12 ans, après six ans de cheminement à l'école primaire » (MELS, 2009, p. 8), période pendant laquelle l'élève a été amené à développer différentes compétences en lien avec différentes matières scolaires. Ses connaissances et ses expériences vont influencer sur son processus d'apprentissage par la lecture lorsqu'il réalise des activités d'apprentissage (Butler *et al.*, 2011).

Processus d'apprentissage par la lecture

Ainsi, lorsqu'il doit réaliser une situation comme celle de l'apprentissage par la lecture, l'élève commence par interpréter les exigences de l'activité. L'interprétation des exigences de l'activité est une étape importante parce qu'elle est une réflexion qui dirige l'élève dans les autres phases du processus (Butler et Cartier, 2004 ; Cartier, 2007). Pour ce faire, l'élève peut analyser le matériel et les consignes de l'activité proposée ainsi qu'utiliser ses connaissances antérieures sur les attentes de l'enseignant et les exigences de ce type d'activité (Cartier, 2007). À la suite de cette interprétation, l'élève se fixe, de manière plus ou moins réfléchie, des objectifs personnels qui représentent les priorités que l'élève se donne lorsqu'il réalise une activité d'apprentissage. Ces objectifs peuvent viser l'apprentissage, la performance, l'évitement ou la socialisation. Sur la base de ses objectifs ciblés, l'élève mobilise des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage qui sont des pensées et des actions orientées vers la gestion de la réalisation d'une situation d'apprentissage. Ainsi, il planifie et met en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies de gestion des ressources qui visent à s'engager cognitivement dans les activités. Pendant l'activité, il contrôle la progression de son travail, juge de l'état de sa motivation et de ses émotions, s'ajuste au besoin. À la fin de l'activité, il autoévalue ses stratégies et sa performance. Cette évaluation pourrait être déterminante pour la réalisation des prochaines situations (Cartier *et al.*, 2007). Le bagage que l'élève amène dans son contexte d'apprentissage par la lecture aura une influence sur son appréciation du contexte, ses émotions et sa motivation, lesquelles jouent le rôle de médiateur dans le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève.

Contexte historique, culturel, social, communautaire et scolaire

Le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève est en interaction avec le contexte historique, culturel, social et communautaire dans lequel il se réalise (Cartier et Butler, 2016). L'école québécoise qui a pour mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, représente une société donnée avec son histoire, ses valeurs et ses finalités à travers les programmes et les projets qu'elle met en œuvre. Ainsi, les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves peuvent varier selon le contexte, dont le contexte scolaire, et selon les niveaux scolaires.

Contexte d'apprentissage par la lecture en classe

Plus particulièrement au niveau de la classe, le processus d'apprentissage par la lecture est en interaction avec les interventions pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant. Selon Cartier (2007), les interventions pédagogiques consistent à proposer des situations d'apprentissage par la lecture, à offrir du soutien au processus de l'apprentissage par la lecture de l'élève et à mettre en œuvre des pratiques évaluatives conséquentes. Ainsi, pour aider les élèves à apprendre en lisant, les situations d'apprentissage par la lecture ainsi que le soutien au processus d'apprentissage de l'élève sont à prendre en considération.

Une synthèse des écrits sur les critères de qualité des situations d'apprentissage par la lecture a montré l'importance de prendre en compte quatre composantes principales : l'activité proposée, les occasions d'apprendre par la lecture, les textes choisis pour la réaliser et les domaines d'apprentissage sollicités (Cartier, 2007).

Les critères de qualité des activités d'apprentissage par la lecture sont : la pertinence, la complexité et la nature motivante. Une activité pertinente est celle qui permet vraiment d'apprendre en proposant des tâches qui requièrent l'organisation et l'élaboration de l'information. Par ailleurs, elle est pertinente pour faire lire lorsqu'elle permet le recours au travail individuel et collectif et qu'elle couvre l'ensemble du sujet visé (Cartier, 2007).

Une activité complexe est celle qui offre un contexte favorable à l'autorégulation de l'apprentissage. Cinq critères ont été trouvés pour déterminer la complexité d'une activité (Cartier, 2007). Il s'agit de poursuivre plusieurs buts ; se réaliser sur plusieurs périodes de cours ; permettre de traiter l'information de différentes façons et faire réfléchir sur son processus d'apprentissage ; permettre la réalisation de produits variés ; et traiter de l'ensemble du sujet.

Enfin, dix critères permettent d'identifier la nature motivante d'une activité (Viau, 2009). Cette nature motivante vise à favoriser chez l'élève un engagement dans l'apprentissage tout au long de l'activité. Il s'agit de la signifiante ; l'authenticité ; la représentation d'un défi pour l'élève ; l'exigence d'un engagement cognitif ; l'offre de choix ; la possibilité d'interaction et de collaboration ; la variété et l'intégration aux autres activités de la classe ; le caractère interdisciplinaire ; la présence de consignes claires et le déroulement

sur une période de temps suffisante.

Au sujet des opportunités d'apprendre par la lecture, il est important également d'offrir aux élèves plusieurs occasions de le faire. Ces occasions d'apprendre par la lecture tiennent compte des périodes de classe consacrées à l'activité, du nombre de pages à lire dans un texte, de la fréquence de réalisation de l'activité pendant une certaine période et du temps alloué à l'intervention sur l'apprentissage par la lecture en classe (Cartier 2007).

Concernant les textes de référence, trois critères de qualité pour l'apprentissage par la lecture ont été trouvés : le contenu, l'écriture et l'adaptation du texte à l'élève (Cartier, 2007). Pour favoriser l'apprentissage par la lecture, il est important que le texte propose un contenu juste, qui est en lien avec le programme d'étude et qui traite en profondeur d'un sujet. La qualité de l'écriture d'un texte est essentielle à la compréhension du texte. Elle est analysée à partir de la lisibilité, c'est-à-dire de la capacité de lire facilement un texte ; de la structure, par exemple si elle est hiérarchique ou chronologique; de la cohérence entre les idées émises et de l'organisation d'un texte, par exemple, la division du texte et la densité de l'information. Quant à l'adaptation du texte à l'élève, il importe de déterminer si le texte correspond à ses capacités de lire de manière autonome. Dans le cas où le texte est difficile à lire, l'enseignant peut l'adapter ou apporter du soutien au niveau de la structure du texte ou du sujet à l'étude (Cartier, 2007).

Finalement, pour apprendre par la lecture, il importe de tenir compte des particularités des domaines d'apprentissage, étant donné que la lecture varie d'un domaine à l'autre (Cartier, 2007). Par exemple, pour le français, langue d'enseignement, au secondaire, la compétence « lire et apprécier des textes variés » (MELS, 2006, p. 95), dont le texte informatif, l'élève est appelé à apprendre à le lire et en le lisant, apprendre sur ses caractéristiques pour l'apprécier (Cartier, 2007, p. 23).

Pour ce qui est du soutien au processus de l'apprentissage par la lecture, le modèle de référence de Cartier et Butler (2016) propose de soutenir l'élève dans son interprétation des exigences de l'activité, dans sa fixation des objectifs personnels, dans sa mise en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage ainsi que dans sa gestion de ses émotions et de sa motivation (Cartier, 2007).

La mise en œuvre de diverses pratiques pédagogiques permet de favoriser l'apprentissage par la lecture des élèves, telles que le tutorat, la discussion, l'étayage et le désétayage (Cartier *et al.*, 2010 ; Contant, 2009).

Pour ce qui est du tutorat par les pairs, « les tuteurs sont formés pour fournir une aide stratégique aux élèves plus jeunes avec qui ils vont travailler » (Bournot-Trites, Lee et Séror, 2003, p. 197). Cette pratique est pertinente pour permettre aux élèves faibles ou moyens en lecture d'améliorer leur compréhension en lecture avec l'aide des élèves « forts en lecture » (Potvin, Dion, Brodeur et Borri-Anadon, 2012).

La discussion est définie comme :

« un événement dialogique dans lequel les élèves et les enseignants sont cognitivement, socialement et affectivement impliqués dans la construction de sens, en collaboration, pour arriver à de nouvelles compréhensions de textes. Les discussions dialogiques fournissent un environnement social dans lequel les étudiants peuvent observer le processus cognitif et social de leurs pairs et commencer à utiliser les stratégies qu'ils observent pour lire les textes et interagir les uns avec les autres de manière productive » (Almasi et Garas-York, 2009, p. 471-472, traduction libre).

Cette approche favorise la compréhension de textes des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Morocco et Hindin, 2002).

Wood, Bruner et Ross (1976) ont décrit l'étayage comme « une forme de soutien que l'adulte apporte à l'élève lui permettant de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un but qui dépasserait ses efforts non assistés » (p. 90, traduction libre). Les six fonctions du processus d'étayage sont : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration (Wood *et al.*, 1976, p. 98). Avec le temps, l'élève aura de moins en moins besoin d'aide pour accomplir la tâche (Stone, 1998) et atteindra son autonomie (Palincsar et Brown, 1984), d'où le désétayage.

D'autres pratiques qui visent l'enseignement explicite des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (Ciullo, Lo, Wanzek et Reed, 2014 ; Fournier, 2009) sont également favorables pour soutenir l'élève à apprendre de manière autorégulée. L'enseignement explicite « préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement

structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 108). Les étapes de l'enseignement explicite sont : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation (Gauthier et al., 2007). La première étape comporte la présentation de l'objectif d'apprentissage, la traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés et l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables. La deuxième étape comprend le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. La troisième étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire (Gauthier *et al.*, 2007, p. 108-110).

Par ailleurs, Butler (2003) propose l'approche de l'apprentissage stratégique de contenu (*Strategic Content Learning*) dans laquelle les discussions sur les stratégies d'apprentissage sont spécifiques, systématiques et explicites. Le but est de permettre aux élèves de s'engager dans des discussions interactives sur leurs stratégies lorsqu'ils réalisent une activité signifiante. Ce qui distingue cette approche des autres, c'est que l'enseignant ne fournit pas un enseignement direct des stratégies d'apprentissage, l'objectif étant de favoriser l'apprentissage autorégulé des élèves. De plus, cette approche propose des opportunités aux élèves de construire des stratégies personnalisées qui répondent à leurs besoins individuels. Le rôle de l'enseignant est d'offrir un soutien aux élèves en les guidant à travers le questionnement, en les soutenant dans leur processus d'apprentissage autorégulé et en les aidant à développer davantage des stratégies efficaces.

2.1.3 Élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Cette section vise à définir le concept des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et à préciser le choix de la définition retenue dans le cadre de la présente étude.

La définition du concept d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne fait pas consensus dans le domaine scientifique (Goupil, 2014). Plusieurs définitions du concept « élèves ayant des difficultés d'apprentissage » sont proposées, dont par des chercheurs (Kavale et Forness, 2000). « Ce terme peut regrouper des élèves présentant des troubles différents : des difficultés spécifiques comme la dyslexie, la dyscalculie, un trouble déficitaire

de l'attention/hyperactivité, un retard mental léger ou encore des difficultés d'apprentissage générales » (Bosson, 2010, p. 29). Il peut par ailleurs comprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage selon le retard de performance.

Il s'agit d'« élèves qui présentent un retard significatif sur le plan des apprentissages scolaires » (Legendre, 2005, p. 550). Parmi ces élèves, Legendre (2005) intègre ceux identifiés comme ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage. Les troubles spécifiques de l'apprentissage représentent « un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques » (Legendre, 2005, p. 1413).

Ce retard scolaire peut s'observer de deux façons : 1) selon l'écart d'âge entre les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et le groupe classe de référence (Louis et Ramond, 2009, p. 24), dépassant ainsi d'un an ou plus l'âge réel de leurs pairs (Savoie, 2013 ; Contant, 2009) et 2) selon leurs performances scolaires dans différentes disciplines et dans diverses habiletés (Goupil, 2014); par exemple, leurs « faibles performances générales et en lecture » (MELS, 2006, p. 29) ou encore une faible performance dans une ou plusieurs compétences telles que celles ciblées en français (lire et écrire) ou en mathématique (Vaughn et Bos, 2012). En ce sens, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles que les élèves ordinaires d'échouer aux examens (Goupil, 2014).

Au Québec, le Ministère a utilisé en 2003 le terme « difficulté d'apprentissage » pour faire référence à la « difficulté de l'élève de progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du programme de formation », qu'il soit un élève à risque, handicapé ou ayant des troubles graves de comportement (MEQ, 2003, p. 2). En 2007, il a mis l'accent sur le retard de performance de l'élève et le contexte où des mesures de remédiation ne lui ont pas permis d'atteindre les exigences minimales du cycle. Dans ce cas, un élève qui présente des difficultés d'apprentissage est :

« celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période importante, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue

d'enseignement *ou* en mathématique (au primaire), en langue d'enseignement *et* en mathématique (au secondaire) conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p. 24) ».

Dans le cadre de la présente étude, la définition de Legendre (2005) : « élèves présentant un retard significatif sur le plan des apprentissages scolaires » (p. 550) sera retenue. Ce choix repose sur le fait que cette définition est inclusive, en comprenant tous les élèves qui éprouvent un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires, et ce, indépendamment de la nature de cette difficulté (Skues et Cunningham, 2011).

2.2 RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS

Dans cette partie du chapitre 2, la recension spécifique des écrits sera présentée. Il sera question de la stratégie de recension des écrits et de la présentation des recherches empiriques retenues pour tenter de répondre à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?*

2.2.1 Stratégie de recension des écrits

La recension des écrits a été effectuée à partir des bases de données suivantes : ERIC, PSYCINFO et Google Scholar. Les mots-clés utilisés ont été, pour le concept d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage : *learning difficulties or learning problem or learning disabilities or low achievement or reading difficulties*; pour l'entrée au secondaire : *moving from elementary/primary/middle school to secondary/high school or students effecting the transition from middle to high school or transitioning from middle to high school or school transitions, the entry into the secondary school*; pour l'apprentissage par la lecture, *Learning through reading or reading comprehension or content area*; incluant le processus des élèves : *self-regulation of learning or metacognition or self-control or self-management*; les interventions pédagogiques du contexte scolaire : *teaching instruction or teaching model or teaching methods*.

La première tentative de recension des écrits a été de combiner les mots-clés de tous les concepts, soit en français ou en anglais. Toutefois, aucun résultat n'a été obtenu de cette

façon. Par la suite, les mots-clés du concept des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont été combinés avec : 1) les mots-clés se rapportant au contexte de l'entrée au secondaire, 2) les mots-clés en lien avec l'apprentissage par la lecture, 3) les mots-clés liés au processus d'apprentissage autorégulé, 4) les mots-clés associés aux interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture et sur le processus d'apprentissage. L'accès aux sources secondaires des textes recensés a aussi permis d'obtenir des études reliées à ces combinaisons de la recherche.

2.2.2 Recherches empiriques recensées

Vingt-huit études empiriques ont été recensées. Le tableau I présente la classification des recherches selon les combinaisons des concepts de l'étude.

Tableau I. Classification des recherches selon les combinaisons des concepts de l'étude

Catégorie de la recherche	Recherches retenues
Contexte de l'entrée au secondaire et expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire à l'entrée au secondaire	Desbiens et Vandenbossche-Makombo (2013)
	Larose, Bédard, Boutet, Couturier, Dezutter, Hasni, Kalubi, Lebrun, Lenoir et Morin (2006)
	Evangelou, Taggardt, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford (2008)
	Forgan et Vaughn (2000)
	Letrello et Miles (2003)
	Maras et Aveling (2006)
	Tur-Kaspa (2002)
Contexte de l'apprentissage par la lecture en classe ordinaire	Berkeley, Scruggs et Mastropieri (2010)
	Butler (2003)
	Cartier, Butler et Bouchard (2010)
	Contant (2009)
	Fournier et Cartier (2011)
	Kim, Vaughn, Wanzek et Wei (2004)
	Martel, Cartier et Butler (2014)
	Meltzer, Katzir, Miller, Reddy et Roditi (2004)
	Sencibaugh (2007)
	Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram, Leroux (2012)
Expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire dans une situation d'apprentissage par la lecture	Turcotte, Croisetère, Boucher et Cloutier (2010)
	Baird, Scott, Dearing et Hamill (2009)
	Cartier, Butler et Janosz (2007)
	Cartier (2006)
	Chouinard, Plouffe et Roy (2004)
	Klassen (2010)
	Kozminsky et Kozminsky (2001)
	Krawec (2014)
	Lackaye et Margalit (2006)
	de Milliano, Van Gelderen et Slegers (2016)
	Wigent (2013)

2.2.2.1 Recherches traitant du contexte de l'entrée au secondaire et de l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire

Afin de répondre à la question de recherche, plus précisément la partie de la question relative à l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage : *dans le contexte de l'entrée au secondaire quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire*, sept recherches ont été retenues : deux décrivent le contexte de l'entrée au secondaire (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Larose *et al.*, 2006), quatre études décrivent l'expérience et/ou les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Evangelou *et al.*, 2008 ; Forgan et Vaughn, 2000 ; Letrello et Miles, 2003 ; Maras et Aveling, 2006), et une étude analyse les aspects socioémotionnels des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire (Tur-Kaspa, 2002).

Pour décrire le contexte de l'entrée au secondaire, la recherche évaluative de Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) a été retenue. Les auteures ont élaboré le programme de formation « *soutien-action-accompagnement* » en collaboration avec les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal visant la transmission des connaissances sur la transition scolaire, l'élaboration et la réalisation de plans d'intervention qui répondent aux besoins spécifiques des élèves. Les résultats de cette recherche qui a duré deux ans ont montré que les enseignants et les directions du primaire et du secondaire ont développé un langage commun sur la transition, ont communiqué davantage pour élaborer des plans de transition et ont mis en place de nouvelles pratiques pour soutenir les élèves à effectuer une transition réussie sur les plans procédural, social et académique. Par exemple, sur le plan procédural, les pratiques proposées consistaient à planifier une journée de visite à l'école secondaire et à offrir des ateliers pour expérimenter les différents aspects de l'école secondaire (p. 108). Sur le plan social, une des pratiques proposées était de faire participer les élèves de 6^e année du primaire à un camp de jour et réaliser des activités animées par les élèves du secondaire (p. 120). Sur le plan académique, les pratiques suggérées consistaient à établir un portrait des forces, des faiblesses et des particularités de chacun de leurs élèves pour faciliter la transmission des informations entre les deux ordres d'enseignement (p. 109).

Les participants ont aussi proposé d'uniformiser leurs attentes envers les élèves, de changer le matériel didactique ainsi que les approches évaluatives pour assurer une continuité entre les deux ordres d'enseignement (p. 60), et d'accompagner individuellement des élèves vulnérables en sixième année du primaire et de la première année du secondaire (p. 106).

Dans le but de faciliter l'harmonisation des pratiques pédagogiques des enseignants du primaire et du secondaire, Larose *et al.* (2006) ont fait collaborer des enseignants et des élèves du primaire et du secondaire autour d'un projet d'apprentissage commun. Deux activités d'apprentissage ont été mises à l'essai : la première consistait à faire travailler ensemble les élèves des deux niveaux sur un thème donné et la deuxième permettait aux élèves du primaire et du secondaire d'échanger par courrier électronique et à travers des séances de visioconférence sur le thème en étude. Les résultats de ce projet ont révélé que, pour les élèves du primaire, l'interaction avec ceux du secondaire et la mise à l'épreuve de leurs compétences dans les activités d'apprentissage ont affecté positivement la qualité et la quantité des apprentissages réalisés ainsi que leur motivation à apprendre. En effet, ces échanges ont contribué à augmenter le sentiment de compétence des élèves du primaire, notamment en français et en mathématique. Ce projet a également permis aux élèves du primaire de se familiariser avec les approches pédagogiques des enseignants du secondaire. Par ailleurs, cette expérience était positive pour les élèves du secondaire en cheminement particulier en ce qui a trait à l'amélioration de leurs compétences scolaires, au développement de leur autonomie dans la recherche et à l'augmentation de leur estime de soi et de leur motivation. À la fin du projet, les enseignants du primaire et du secondaire percevaient les différences de pratiques et d'expertises davantage comme source de développement professionnel. À cet effet, dès la fin de la première année de l'étude, la communication et le dialogue sur des dossiers spécifiques d'élèves se sont amorcés entre les enseignants du primaire et du secondaire.

Pour ce qui est de l'expérience vécue à l'entrée au secondaire, Evangelou *et al.* (2008) visaient, entre autres, à explorer les expériences et les perceptions des élèves et de leurs parents par rapport à la transition au secondaire. Pour ce faire, ils ont mené une étude longitudinale auprès de 550 élèves dont 440 sans difficulté et 110 ayant des besoins spécifiques, et de leurs parents. Les résultats aux questionnaires remplis par les parents et les

élèves après leur entrée au secondaire ont montré que dans l'ensemble, les élèves ont effectué un passage au secondaire réussi. Cette réussite est définie en fonction des aspects suivants : avoir de nouveaux amis, améliorer leur estime et leur confiance en soi, s'adapter à la vie scolaire, montrer un intérêt pour le travail scolaire, s'habituer aux nouvelles routines et à la nouvelle organisation de l'école, et expérimenter la continuité dans les programmes d'études. Toutefois, à leur entrée au secondaire, 37 % des élèves ayant des besoins spécifiques ont vécu des problèmes d'intimidation à l'école secondaire contre 25 % des élèves ordinaires.

Forgan et Vaughn (2000) ont voulu examiner les performances scolaires ainsi que les interactions sociales des élèves ordinaires et de ceux ayant des difficultés d'apprentissage durant leur transition du primaire au secondaire. Pour ce faire, ils ont mené une étude longitudinale de deux ans auprès de 14 élèves hispanophones (sept sans difficulté et sept ayant des difficultés). Les outils de collecte des données consistaient à administrer le *Basic Academic Skills Samples*, pour obtenir les résultats des élèves en lecture à la sixième et à la septième année. Les élèves ont rempli deux questionnaires : un pour mesurer les dimensions de l'amitié et un questionnaire pour mesurer leur conception de soi. À la fin de la septième année, ils ont mené des entrevues pour comprendre leurs perceptions de la transition du primaire au secondaire. Les chercheurs ont trouvé que les résultats en lecture des élèves ordinaires étaient plus élevés que ceux des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cependant, pour les deux groupes, les résultats en lecture étaient légèrement plus élevés au secondaire qu'au primaire. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux activités scolaires des élèves ayant des difficultés d'apprentissage était moins élevé que celui des élèves du régulier. Finalement, les deux groupes d'élèves ont trouvé l'expérience de la transition du primaire au secondaire positive pour quatre raisons : l'autonomie, l'horaire des classes, les opportunités de se faire de nouveaux amis et la possibilité d'entreprendre de bonnes relations avec les enseignants.

Pour ce qui est des préoccupations des élèves, Maras et Aveling (2006) ont mené une étude qualitative dans le but de connaître les perceptions de six élèves à besoins particuliers avant et après la transition du primaire au secondaire. Parmi eux, deux élèves autistes ont été interviewés avant la transition. Un des deux élèves n'a pas effectué sa transition dans l'école où l'étude se menait à cause de problèmes organisationnels. Ainsi, après la transition au

secondaire, le deuxième élève autiste et quatre autres élèves à besoins particuliers ont été interviewés. Les résultats de l'étude ont montré qu'avant la transition, les deux élèves autistes se sentaient anxieux quant au nouvel environnement social et s'inquiétaient de ne pas pouvoir se faire de nouveaux amis. Après la transition, les cinq élèves ont rapporté avoir certaines préoccupations sur le plan académique comme le nombre de devoirs à faire et les heures d'études, d'autres sur le plan procédural telles que trouver les classes et apporter les livres avec eux, et sur le plan social comme être capables de se faire de nouveaux amis. En outre, les résultats ont indiqué qu'une fois au secondaire, ces élèves se sentaient acceptés par leurs pairs.

Dans leur étude qualitative, Letrello et Miles (2003) ont interviewé douze élèves de la neuvième année, dont six élèves ordinaires et six élèves présentant des difficultés d'apprentissage, afin d'explorer leurs perceptions par rapport au passage de la huitième à la neuvième année. Les résultats ont montré que les principales préoccupations que les deux groupes avaient avant la transition étaient : se rendre dans une école d'une plus grande taille, ne pas trouver les salles de classe, côtoyer des élèves plus âgés qu'eux, et avoir de la difficulté à se faire de nouveaux amis. Les deux groupes avaient des anticipations négatives envers la transition en ce qui a trait aux matières scolaires et aux enseignants. Après la transition, les deux groupes ont déclaré avoir plus de liberté et participer davantage aux activités parascolaires. Par contre, les deux groupes ont trouvé difficile le fait de s'ajuster à l'horaire de l'école ainsi qu'aux attentes élevées des enseignants. De plus, ils ont rapporté avoir moins de temps pour socialiser à cause du nombre élevé de devoirs. Par ailleurs, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont dit avoir recours à leurs pairs et aux enseignants pour pouvoir réussir beaucoup plus que les élèves ordinaires.

Tur-Kaspa (2002) a analysé différents aspects socioémotionnels de 106 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et 101 du régulier de la septième et la neuvième année. Les résultats de son étude descriptive obtenus à l'aide de questionnaires sur la solitude et l'insatisfaction sociale, ainsi que sur les compétences sociales (version élèves), ont indiqué que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont été rejetés par les pairs plus que les élèves ordinaires, et se sont sentis isolés durant la période de transition. De plus, à partir des réponses au questionnaire sur les compétences sociales (version enseignants), les résultats ont

montré que les enseignants ont jugé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient développé moins de compétences sociales que leurs pairs et manifestaient plus de problèmes internalisés et externalisés que leurs pairs sans difficulté.

Synthèse

Sur le plan des résultats, en réponse à la partie de la question de recherche qui traite du contexte de l'entrée au secondaire en classe ordinaire, deux recherches ont été recensées sur le contexte de l'entrée au secondaire (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Larose *et al.*, 2006). Celles-ci suggèrent que la communication entre les enseignants des deux ordres et la mise en place de pratiques ou de projets permettent de faciliter la transition des élèves au secondaire. Toutefois, les interventions et les pratiques que les enseignants ont planifiées pour favoriser la réussite de la transition ciblaient peu les élèves ayant des difficultés particulières (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013). Par ailleurs, un des objectifs de l'étude de Larose *et al.* (2006) était de « mesurer l'impact de la réalisation d'activités pédagogiques de type interdisciplinaire en contexte de projet conjoint entre élèves du primaire et de première secondaire sur la performance scolaire d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage lors de la transition du primaire au secondaire » (p. 20). Les auteurs ont affirmé qu'ils n'ont pas pu atteindre cet objectif parce que l'outil utilisé ne permettait pas la mesure directe des apprentissages (Larose *et al.*, 2006). Donc, l'impact de la collaboration entre les deux ordres d'enseignement sur la réussite scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'est pas mis en évidence.

Pour ce qui est de l'expérience vécue par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire, les recherches recensées apportent certains éléments de réponse à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?* Ces recherches suggèrent qu'ils vivent des expériences plus négatives que positives durant cette période. Par exemple, les recherches montrent que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage obtiennent des résultats scolaires moins élevés que les élèves ordinaires (Forgan et Vaughn, 2000), ont un sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux activités scolaires moins élevé que celui des élèves du régulier (Forgan et Vaughn, 2000) et manifestent plus que leurs pairs ordinaires des problèmes sociaux (Evangelou, 2008 ; Tur-

Kaspa, 2002). De plus, ils ont des perceptions négatives pendant cette période (Letrello et Miles, 2003; Maras et Aveling, 2006). L'expérience positive des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est soulignée dans leur perception d'être plus autonomes au secondaire qu'au primaire et capables de se faire de nouveaux amis (Forgan et Vaughn, 2000) ainsi que dans leur participation à des activités parascolaires (Letrello et Miles, 2003).

Sur le plan méthodologique, les recherches recensées sur le contexte (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013; Larose *et al.*, 2006) étaient des études longitudinales mixtes. Les deux recherches ont eu recours à de multiples outils pour la collecte des données qui s'est déroulée à plusieurs moments. Ceci a permis d'identifier des pratiques prometteuses pour favoriser l'entrée au secondaire. Quant aux aspects méthodologiques des études réalisées sur l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire, certaines limites pourraient être soulignées. Par exemple, l'étude de Tur-Kaspa (2002) était quantitative et des questionnaires ont été remplis par les élèves pour analyser des aspects socioémotionnels uniquement. Pour ce qui est de l'étude de Letrello et Miles (2003), bien qu'elle décrive les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, elle le fait au moment du passage à la neuvième année (*transition from middle to high school*) et non à la septième année (entrée au secondaire au Québec). Par ailleurs, la recherche qualitative de Maras et Aveling (2006) présentait des limites quant à la collecte des données. En effet, parmi les six participants de leur étude, seulement un a pu répondre aux questions des entrevues du prétest et du post-test. De plus, les auteurs ont précisé que les enseignants ou les parents étaient présents durant l'entrevue avec les élèves et qu'ils pouvaient donner des commentaires. Toutefois, les procédures pour ce faire (sur quoi, à quel moment de l'entrevue, comment, etc.) étaient absentes. Pour ce qui est de la recherche de Forgan et Vaughn (2000), les données recueillies auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage étaient en lien avec des aspects affectifs et sociaux uniquement. Des informations sur les aspects académiques auraient été pertinentes, surtout que les auteurs ont trouvé que les résultats scolaires de ces élèves avaient légèrement augmenté après leur passage au secondaire. Finalement, pour l'étude mixte d'Evangelou *et al.* (2008), la triangulation des données obtenues à des questionnaires avec les réponses des élèves et des enseignants aux entrevues a permis de décrire les expériences des élèves et les facteurs qui facilitaient leur entrée au secondaire. D'après Hughes, Banks et Terras (2013), la limite

méthodologique de l'étude d'Evangelou *et al.* (2008) consistait à demander aux élèves ainsi qu'à leurs parents de cocher les cases « oui » ou « non » pour répondre à la question relative à la présence d'un besoin spécifique, sans leur demander de donner des détails précis sur ce besoin.

2.2.2.2 Recherches traitant du contexte de l'apprentissage par la lecture et de l'expérience vécue par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire

Dans cette section, les études recensées sur le contexte de l'apprentissage par la lecture seront présentées suivies de la présentation des recherches retenues sur l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans ce contexte.

Recherches traitant du contexte de l'apprentissage par la lecture

Pour mieux comprendre les interventions pédagogiques visant le processus d'apprentissage autorégulé d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans une activité complexe, comme c'est le cas lors de l'apprentissage par la lecture, onze recherches sont présentées : trois études sur la situation d'apprentissage par la lecture et le soutien à l'apprentissage par la lecture (Cartier *et al.*, 2010 ; Contant, 2009 ; Martel, Cartier et Butler, 2014), deux études sur l'enseignement des stratégies cognitives ou de lecture (Meltzer *et al.*, 2004 ; Turcotte *et al.*, 2010), une sur le modelage accompagné de l'utilisation d'un facilitateur procédural (Fournier et Cartier, 2011), une étude sur l'approche de l'apprentissage stratégique de contenu (Butler, 2003) et quatre méta-analyses sur les effets de l'enseignement de différentes stratégies cognitives et métacognitives (Berkeley, Scruggs et Mastropieri, 2010 ; Kim, Vaughn, Wanzek et Wei, 2004 ; Sencibaugh, 2007 ; Solis *et al.*, 2012).

Un des objectifs de l'étude de Cartier *et al.* (2010) était de décrire les activités que les enseignants du primaire ont planifiées et mises en place dans leurs classes pour favoriser leur autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Pour ce faire, six enseignants et leurs 124 élèves de la cinquième et sixième année du primaire ont participé à l'étude. Les outils de collecte de données utilisés auprès des enseignants consistaient en des dossiers d'apprentissage que les enseignants ont créés, des questionnaires sur leurs pratiques

pédagogiques et des entrevues. Pour ce qui est des élèves, leurs traces dans les dossiers d'apprentissage ont été recueillies et ils ont rempli le Questionnaire sur l'Apprentissage Par la Lecture (QAPL). Les résultats ont révélé que les enseignants avaient relativement fait un bon travail dans la planification et la mise en œuvre d'un contexte qui favorisait l'apprentissage par la lecture. Par exemple, pour ce qui est de la situation d'apprentissage par la lecture, les résultats ont montré que cette dernière était en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise, avait un caractère interdisciplinaire, les objectifs visaient l'apprentissage, et les critères de performance étaient multiples. Les activités d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves répondaient à tous les critères de pertinence et de complexité, cependant, elles n'étaient pas optimales sur le plan motivationnel. Les activités d'apprentissage par la lecture offraient des opportunités aux élèves pour s'autoréguler, toutefois, la sélection des textes n'était pas toujours en lien avec les thèmes et les textes représentaient souvent des défis aux élèves. Pour ce qui est du soutien à l'apprentissage par la lecture, les résultats ont montré que les enseignants ont mis en œuvre des pratiques pédagogiques différentes telles que les discussions, les explications et le recours au facilitateur procédural pour soutenir les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives. Les enseignants ont soutenu les élèves dans leur autorégulation de l'apprentissage à travers la fixation des objectifs personnels, la planification des stratégies cognitives, le contrôle et l'autoévaluation. Toutefois, ils ont moins soutenu les élèves dans l'interprétation des exigences de l'activité, dans leur motivation et leurs émotions.

Contant (2009) a mené une étude exploratoire, descriptive et mixte qui visait à « explorer les interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé » (p. 70). Un des sous-objectifs de son étude était de « décrire les interventions pédagogiques des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé » (p. 70). Trois enseignants de français (deux en première année du secondaire et une en cinquième année du secondaire) et 47 élèves dont 24 en difficulté d'apprentissage ont participé à cette recherche. Les données ont été collectées à partir de guides d'entrevue et de produits permanents sur les interventions pédagogiques pour les enseignants et à partir du questionnaire « Lire pour apprendre » (Cartier et Butler, 2003) pour les élèves. Des analyses

statistiques descriptives et comparatives ainsi que des analyses qualitatives de contenu ont été réalisées. Les résultats ont montré que les activités d'apprentissage par la lecture proposées par les trois enseignants étaient plus ou moins complexes. Certaines activités répondaient à tous les critères de complexité alors que d'autres en remplissaient moins. Pour ce qui est du soutien au processus de l'autorégulation de l'apprentissage des élèves, les résultats ont révélé que peu de soutien était offert par les enseignants de l'étude et les pratiques de soutien étaient « peu présentes et peu différenciées pour les élèves en difficulté d'apprentissage » (p. 102).

Un des deux objectifs de l'étude mixte de Martel *et al.* (2014) était de « décrire les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants du primaire sur l'apprentissage par la lecture dans le contexte du recours au manuel scolaire en sciences humaines » (p. 87). Pour ce faire, quatre enseignants et 90 élèves ont participé à l'étude. Les outils de collecte des données utilisés auprès des enseignants consistaient en une fiche analytique des pratiques pédagogiques en matière de lecture et d'univers social, un journal de bord et une entrevue-bilan. Pour ce qui est des élèves, les dossiers d'apprentissage et le QAPL ont permis la collecte des données. Les résultats ont indiqué que dans le contexte où les enseignants avaient utilisé uniquement le manuel scolaire, leurs pratiques pédagogiques consistaient à discuter des thèmes et des tâches, à lire les textes dans le manuel, à réaliser les tâches dans le cahier d'activités et à corriger les réponses. Dans le contexte où les enseignants avaient utilisé un complément avec le manuel scolaire, un dossier d'enquête avait remplacé le cahier d'activités. Dans ce contexte, la situation d'apprentissage par la lecture avait les caractéristiques suivantes : 1) elle était pertinente parce qu'elle faisait lire et faisait apprendre, elle était complexe parce qu'elle se déroulait sur une période de temps suffisante et les sujets traités étaient en lien avec le thème, 2) elle était de nature motivante parce que l'activité représentait un défi et comportait des consignes claires, les tâches étaient authentiques et variées, elle était signifiante et permettait aux élèves de faire des choix et d'interagir avec les autres, et 3) les textes choisis étaient adaptés aux élèves. Dans le contexte avec le complément, les résultats ont montré que les enseignants avaient mis en œuvre des pratiques de soutien diverses. Ce soutien consistait à aider les élèves dans la planification de la tâche, à faire un retour explicite sur les connaissances antérieures, à modéliser les stratégies de lecture, à lire le manuel avec un retour sur les stratégies nécessaires à l'apprentissage par la lecture, à réaliser les activités et les corriger et à soutenir les élèves dans l'autoévaluation de

leur démarche d'apprentissage.

L'objectif de l'étude de Meltzer *et al.* (2004) était d'identifier les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'égard des efforts et de leur mise en œuvre des stratégies cognitives (telles que la mémorisation, la sélection, l'organisation) et des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (telles que le contrôle et la vérification) lors d'activités de compréhension de lecture, d'activités d'écriture ainsi que lors des évaluations. Cinquante-sept enseignants et 567 élèves du primaire et du secondaire, dont 201 ayant des difficultés d'apprentissage de la quatrième à la neuvième année, ont participé à l'étude comparative. Deux questionnaires, le *Student Self-report System* (SSRS, Meltzer, 1993, 1996) et le *Student Rating System* (SRS, Meltzer, 1993, 1996) ont été remplis par les élèves pour obtenir les informations sur leurs perceptions. Un questionnaire, le *Teacher Rating Scale* (TRS, Meltzer, 1993, 1996) a été complété par les enseignants pour évaluer la performance des élèves et leur recours aux stratégies. Les résultats ont révélé que l'impact de l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage était positif pour tous les élèves. Ces derniers ont dit avoir moins de difficultés en lecture, en orthographe et en écriture. Également, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont bénéficié du programme d'entraînement à l'utilisation des stratégies de lecture et se sont améliorés de manière significative. Tous les enseignants ont perçu qu'après les six mois d'intervention, les élèves qui ont suivi la formation, qui présentaient ou pas des difficultés d'apprentissage, déployaient plus d'effort dans les activités scolaires et mettaient davantage en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage dans la réalisation des tâches.

Turcotte *et al.* (2010) ont documenté les effets des nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture que quatre enseignantes, une orthopédagogue, une conseillère pédagogique, la direction et la chercheuse ont construites dans le cadre d'une recherche collaborative. Pour ce faire, les enseignantes de quatre classes de sixième année du primaire situées en milieu défavorisé ont été interviewées pour décrire l'impact du changement de leurs pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture, telles que l'enseignement des stratégies de lecture et de gestion de la compréhension, sur la performance de 88 élèves provenant d'un milieu défavorisé. D'après les discours des enseignantes, les effets du changement de leurs pratiques étaient positifs. Par exemple, les élèves étaient capables de rechercher des éléments

d'information dans les textes lus, de faire des liens, de comparer et de donner leur opinion. De plus, les élèves les plus faibles ont fait des progrès majeurs : ils ont eu plus recours à l'utilisation des stratégies de lecture, se sont engagés davantage dans la réalisation des activités et ont obtenu de meilleurs résultats en lecture à l'examen de fin d'année.

Fournier et Cartier (2011) ont évalué l'effet du modelage accompagné du facilitateur procédural sur les stratégies cognitives de onze élèves d'une classe de présecondaire d'adolescents ayant des difficultés d'apprentissage, lors de l'apprentissage par la lecture. Les outils utilisés consistaient en une section du questionnaire *Lire pour apprendre* (Butler et Cartier, 2004) portant sur les stratégies cognitives, des produits permanents, un guide d'entrevue et de l'évaluation des connaissances des élèves sur les activités. Deux sous-groupes d'élèves ont été formés afin de répondre à l'objectif de l'étude : un sous-groupe bénéficiant du facilitateur procédural et un sous-groupe n'en bénéficiant pas. L'intervention s'est déroulée sur quatre périodes de cours. Lors des deux premiers cours, l'intervenante a distribué le facilitateur procédural sur le réseau de concept aux élèves du sous-groupe qui en bénéficiait. Ensuite, elle a utilisé l'approche de modélisation pour enseigner le réseau de concept. Les résultats ont indiqué qu'à la suite de l'intervention, les élèves ont utilisé davantage l'organisateur graphique pour regrouper les informations par sujet (stratégie d'organisation) ou par thème et pour prendre en note les idées importantes (stratégie d'élaboration). Les résultats ont montré que la performance des élèves ayant des difficultés d'apprentissage s'est améliorée à la suite de l'intervention.

L'approche de l'apprentissage stratégique de contenu (*Strategic Content Learning*) de Butler (2003) a fait l'objet des études auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire. Dix enseignants du secondaire ont manifesté leur désir de voir l'effet de cette approche dans leurs classes (de la huitième à la onzième année). Leurs élèves, dont certains ayant des difficultés d'apprentissage étaient divisés en deux groupes : un groupe (n=56) qui a bénéficié de l'intervention sur l'apprentissage stratégique de contenu et un groupe témoin (n=17). Les outils de collecte des données consistaient en un questionnaire sur l'autorégulation de l'apprentissage rempli par les élèves deux fois (prétest et post-test) et des entrevues réalisées auprès des enseignants pour décrire leur intervention. Les résultats de l'étude comparative ont montré que les élèves du groupe d'intervention se sentaient plus

autonomes et en contrôle de leur apprentissage, avaient plus confiance en eux, et ont éprouvé davantage des sentiments de fierté que leurs pairs du groupe témoin. De même, ils ont pris conscience de l'importance et de la valeur des stratégies d'apprentissage individualisées sur leur succès. Finalement, ces élèves ont rapporté être capables d'avoir un contrôle sur leurs résultats à travers les efforts qu'ils ont déployés. Ces changements positifs étaient également observés dans leurs résultats au post-test qui étaient plus élevés que ceux du groupe témoin. Les réponses aux entrevues auprès des enseignants ont révélé qu'ils avaient également associé l'intervention à des résultats positifs de leurs élèves et ont mentionné avoir eu du plaisir à faire partie de cette étude. Ils croyaient aussi que l'approche de l'apprentissage stratégique de contenu pourrait être utilisée avec tous les élèves et dans toutes les matières.

Kim *et al.* (2004) ont examiné l'effet de l'utilisation des organisateurs graphiques sur la compréhension des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en analysant 21 études comportant 848 élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Toutes les interventions présentées dans ces études consistaient à utiliser une variété d'organiseurs graphiques, entre autres, la carte sémantique et les cartes cognitives avec un aide-mémoire. Les résultats de leur méta-analyse ont indiqué que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont eu recours aux organisateurs graphiques ont obtenu des résultats plus élevés que les élèves des groupes témoins et cela, sur les tests développés pour mesurer leur compréhension en lecture. Les effets positifs de l'utilisation des organisateurs graphiques ont été observés tant pour les élèves du primaire que pour ceux du secondaire.

Dans leur méta-analyse, Berkeley *et al.* (2010) ont analysé 40 études effectuées auprès de 1 734 élèves du primaire et du secondaire et ont synthétisé les résultats de recherches effectuées sur l'enseignement des stratégies de la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les interventions consistaient : 1) à questionner et à enseigner explicitement les stratégies de lecture aux élèves ; 2) à améliorer leur compréhension des textes et les aider à analyser la structure des textes en s'auto-questionnant, en questionnant les pairs et en ayant recours à des organisateurs graphiques et aux Technologies de l'information et de la communication (TIC) ; et 3) à développer leurs compétences en lecture à partir de programmes individualisés. Les résultats ont montré que ces trois types d'intervention avaient des effets positifs sur les performances des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. De

plus, les résultats ont révélé que les effets des études dans lesquelles l'intervention favorisait l'autorégulation de l'apprentissage de ces élèves étaient plus élevés que ceux des études dans lesquelles l'intervention ne visait pas le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage. Ainsi, le soutien aux stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage s'avère très efficace pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à améliorer leurs performances en compréhension de lecture.

L'objectif de la méta-analyse de Solis *et al.* (2012) était de synthétiser les résultats des études effectuées pour analyser les effets de l'intervention sur la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de la sixième à la huitième année. À cet effet, 14 études ont été sélectionnées représentant 491 élèves dont 410 identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Une des interventions consistait à enseigner explicitement les stratégies cognitives telles que « résumer » et « identifier l'idée principale du texte » à travers le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et les rétroactions des enseignants. Une autre approche utilisée dans les études pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage consistait à les questionner et à interagir avec eux afin de développer leurs compétences à réfléchir au sens du texte. Deux autres types d'intervention favorisaient l'auto-questionnement et l'utilisation des aide-mémoire pour identifier l'idée générale du texte. Les résultats de ces études ont montré que toutes ces approches étaient efficaces pour améliorer la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage puisque tous les élèves qui ont tiré profit de ces interventions ont obtenu des résultats plus élevés sur la compréhension en lecture que leurs pairs du groupe témoin.

Finalement, Sencibaugh (2007) a synthétisé les résultats de 15 études effectuées pour intervenir auprès de 538 élèves du primaire et du secondaire dont 439 ayant des difficultés d'apprentissage ainsi que pour trouver les méthodes les plus efficaces pour améliorer la compréhension en lecture de ces élèves. Deux types d'enseignement de stratégies étaient mis en place pour ce faire : 1) l'enseignement des stratégies, en ayant recours à l'utilisation des images, des illustrations, des cartes sémantiques ; et 2) l'enseignement des stratégies telles que le résumé, le questionnement, raconter l'histoire, accompagné du questionnement et des rétroactions de l'enseignant pour aider les élèves à comprendre les textes et leurs structures.

Les résultats ont indiqué que les deux types d'intervention ont produit des effets positifs sur la performance et la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cependant, les effets étaient plus élevés dans les études où les interventions favorisaient l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives à ces élèves, d'où leur importance pour augmenter la compréhension en lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Synthèse

En réponse à la partie de la question de recherche qui traite du contexte de l'entrée au secondaire, notamment lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, les résultats suggèrent qu'intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage favoriserait leur apprentissage autorégulé lorsqu'ils réalisent des activités scolaires. Ces interventions pédagogiques consistent 1) à proposer des activités qui présentent des critères de pertinence et de complexité (Cartier *et al.*, 2010 ; Contant, 2009 ; Martel *et al.*, 2014) et qui ont un caractère motivationnel (Martel *et al.*, 2014) et 2) à soutenir les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage afin d'améliorer leur engagement et leur performance dans les matières scolaires (Berkeley *et al.*, 2010 ; Cartier *et al.*, 2010 ; Fournier et Cartier, 2011 ; Martel *et al.*, 2014 ; Solis *et al.*, 2012 ; Turcotte *et al.*, 2010).

Les résultats révèlent également que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage profitaient de ces interventions lorsqu'elles visaient certains aspects de leur processus d'autorégulation de l'apprentissage, comme celles qui se rapportent à l'enseignement des stratégies cognitives (Berkeley *et al.*, 2010 ; Kim *et al.*, 2004 ; Meltzer *et al.*, 2004 ; Sencibaugh, 2007 ; Solis *et al.*, 2012 ; Turcotte *et al.*, 2010), ou encore des interventions telles que le modelage (Fournier et Cartier, 2011) et l'apprentissage stratégique de contenu (Butler, 2003). Cependant, les résultats d'autres recherches montrent que les enseignants interviennent peu explicitement sur l'apprentissage autorégulé de leurs élèves (Contant, 2009) et le soutien offert pour aider les élèves à autoréguler leur apprentissage est peu présent (Cartier *et al.*, 2010).

Sur le plan méthodologique, les recherches de Cartier *et al.* (2010), de Contant (2009) et de Martel *et al.* (2014) ont été menées dans un contexte naturel de classe et donc ont permis de décrire les pratiques réelles que les enseignants ont mises en place. Les trois recherches étaient de type mixte et ont procédé à la triangulation des données qualitatives et quantitatives pour atteindre les objectifs. Cependant, la recherche de Cartier *et al.* (2010) et celle de Martel *et al.* (2014) ont été menées au niveau présecondaire et donc ne ciblaient pas nécessairement les interventions pédagogiques à l'entrée au secondaire. De plus, elles ne visaient pas à décrire en profondeur le processus d'apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les autres recherches recensées sur les interventions pédagogiques sont la plupart du temps des recherches quantitatives dans lesquelles les chercheurs ont eu recours à des questionnaires (Meltzer *et al.*, 2004 ; Solis *et al.*, 2012), à des tests standardisés (Kim *et al.*, 2004 ; Sencibaugh, 2007 ; Solis *et al.*, 2012) pour la collecte des données et à des analyses statistiques inférentielles pour l'interprétation des résultats. Dans certains cas, le chercheur, et non l'enseignant, a mis en place de nouvelles interventions pédagogiques en classe (Fournier et Cartier, 2011 ; Kim *et al.*, 2004 ; Solis *et al.*, 2012). Par ailleurs, le but de ces interventions était dans la plupart du temps pour leur évaluation et non pour leur description (Kim *et al.*, 2004 ; Sencibaugh, 2007 ; Solis *et al.*, 2012).

Ainsi, les recherches présentées précédemment ne permettent de répondre que partiellement à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?* En effet, aucune des recherches recensées dans cette partie ne porte un regard sur le moment de l'entrée au secondaire, donc les interventions pédagogiques que les enseignants mettent en place auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à ce moment sont peu décrites.

2.2.2.3 Recherches traitant de l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire dans une situation d'apprentissage par la lecture

Pour comprendre le processus d'apprentissage par la lecture des élèves ayant des

difficultés d'apprentissage, dix recherches traitant des caractéristiques motivationnelles et cognitives des élèves ayant des difficultés d'apprentissage seront présentées : quatre sur le sentiment d'auto-efficacité, les perceptions motivationnelles et les émotions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Baird *et al.*, 2009 ; Chouinard *et al.*, 2004 ; Klassen, 2010 ; Lackaye et Margalit, 2006), une sur les connaissances antérieures (Kozminky et Kozminsky, 2001), une sur l'interprétation des exigences de l'activité (Krawec, 2014) et quatre sur les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage (Cartier *et al.*, 2007 ; Cartier, 2006 ; de Milliano, Van Gelderen et Slegers, 2016 ; Wigent, 2013).

Une première recherche de type comparatif menée par Baird *et al.* (2009) avait pour objectif d'examiner le profil de 107 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et le comparer à celui de 1 411 élèves du régulier, de la sixième à la douzième année scolaire. Les réponses des élèves aux questionnaires sur leur sentiment d'auto-efficacité, sur leur conception de l'intelligence, sur leur poursuite des buts et sur leurs attributions causales de l'effort ont été analysées. Les résultats ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient un sentiment d'auto-efficacité sur la réalisation des tâches scolaires moins élevé que leurs pairs sans difficulté, avaient des croyances sur l'intelligence plus statique que ces derniers, poursuivaient deux fois plus que leurs pairs des buts de performance et interprétaient davantage le déploiement des efforts comme un manque d'habiletés.

Chouinard *et al.* (2004) ont mené une étude descriptive pour examiner les caractéristiques motivationnelles de 117 garçons ayant des difficultés d'apprentissage et 104 ayant des troubles de la conduite, en les comparant à 311 garçons qui réussissent bien au secondaire. Les résultats obtenus à l'aide de questionnaire portant sur la perception de l'encouragement social, la conception de l'intelligence, les attentes de succès et la valeur accordée aux matières scolaires ont indiqué que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient une conception plus statique de l'intelligence que les élèves en réussite. De plus, leurs perceptions de compétence en français et en mathématique ainsi que leur perception de contrôle étaient plus faibles que les deux autres groupes. En ce qui concerne la valeur accordée aux matières scolaires, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage manifestaient un intérêt moins élevé pour la mathématique que les élèves en

réussite. De plus, ils ont déclaré poursuivre des buts de maîtrise moins élevés dans cette matière que les deux groupes de comparaison, mais poursuivaient davantage des buts d'évitement.

Dans son étude descriptive, Klassen (2010) a comparé les niveaux d'auto-efficacité pour s'autoréguler de 73 élèves ayant des difficultés d'apprentissage à 73 élèves ordinaires du secondaire. Les outils auxquels il a eu recours consistaient en deux questionnaires, un pour mesurer les croyances d'être capables de s'autoréguler, et un autre pour mesurer leur sentiment d'auto-efficacité à lire et un test standardisé pour évaluer leurs compétences en lecture. Les résultats ont révélé que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage rapportaient avoir un sentiment d'auto-efficacité à s'autoréguler moins élevé que celui de leurs pairs sans difficulté. Le sentiment d'auto-efficacité à s'autoréguler a prédit les résultats en anglais à la fin de l'année scolaire pour les deux groupes. Ainsi, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui se sentaient moins confiants à autoréguler leur apprentissage ont obtenu des résultats en anglais significativement moins élevés que leurs pairs qui avaient un sentiment d'auto-efficacité à autoréguler leur apprentissage plus élevé.

Lackaye et Margalit (2006) ont comparé 124 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et 447 élèves sans difficulté du secondaire quant à leurs performances scolaires, leur sentiment d'auto-efficacité, leur sentiment de solitude, leur humeur et leurs attentes envers la réussite. Les résultats de leur étude comparative réalisée à l'aide de questionnaires sur les différentes composantes énoncées précédemment ont révélé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient un sentiment d'auto-efficacité moins élevé que les élèves sans difficulté, présentaient une humeur moins positive et avaient des attentes moins élevées quant à leur réussite que leurs pairs ordinaires. Par ailleurs, ils ont mentionné vivre plus de solitude et de dépression et avoir plus d'humeur négative que leurs pairs du régulier. Pour ce qui est des performances des élèves, les résultats ont montré que les performances scolaires des élèves ayant des difficultés d'apprentissage étaient moins élevées que celles des élèves ordinaires et cela dans les domaines de l'anglais, de la mathématique, de l'histoire et des études bibliques.

De leur côté, Kozminsky et Kozminsky (2001) se sont intéressés à la relation entre les connaissances antérieures, les compétences à mettre en œuvre les stratégies de lecture et la

compréhension des textes de 205 élèves de la neuvième année divisés en quatre niveaux : académique, semi-académique, professionnel et ayant des difficultés d'apprentissage. Les outils de collecte des données des élèves étaient constitués de quatre tests : un sur les connaissances du monde, un sur les stratégies de lecture et deux sur la compréhension en lecture. Les résultats de leur étude comparative ont montré qu'en les comparant aux autres groupes d'élèves, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient des connaissances générales pauvres et lacunaires et mettaient en œuvre des stratégies de lecture inadéquates.

Pour ce qui est de l'interprétation des exigences de l'activité, dans son étude comparative, Krawec (2014) a examiné les différences dans l'interprétation des problèmes mathématiques de 84 élèves au secondaire, ordinaires et ayant des difficultés d'apprentissage. À l'aide du *Mathematical Processing Instrument* (Suwarsono, 1982), les reformulations que l'élève a faites, sa représentation visuelle et l'exactitude de sa résolution de problème ont été mesurées. La chercheuse a trouvé que lorsqu'on a demandé aux élèves de lire pour comprendre le problème mathématique et de réécrire dans leurs propres mots ce qu'ils comprenaient de la consigne, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont sélectionné moins d'informations que leurs pairs du régulier et leur représentation du problème était lacunaire. De plus, les résultats de son étude ont montré que bien interpréter et bien représenter le problème mathématique était relié à l'exactitude de la réponse finale. Ainsi, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'avaient pas toujours répondu exactement aux exigences du problème parce qu'ils l'avaient moins bien interprété et moins bien représenté dans un schéma.

Dans le but de décrire les portraits d'autorégulation de l'apprentissage par la lecture des élèves, dont certains à risque provenant de milieux défavorisés, Cartier *et al.* (2007) ont mené une étude descriptive et comparative auprès de 20 545 élèves de la première à la cinquième année du secondaire. À travers les réponses au questionnaire « Lire pour apprendre », les chercheurs ont trouvé que les élèves de milieux défavorisés ont eu recours à un « faible nombre de stratégies d'autorégulation », notamment pour ce qui a trait aux stratégies de planification, de contrôle et d'ajustement et d'autoévaluation.

Une étude a été menée par de Milliano *et al.* (2016) pour « déterminer les types et les séquences d'autorégulation de l'apprentissage dans des activités de lecture d'adolescents peu

performants et de les relier à la qualité de leur performance aux tâches » (de Milliano *et al.*, 2016, p. 246, traduction libre). Pour ce faire, 51 élèves de la onzième année de deux écoles secondaires des Pays-Bas ont participé à l'étude et ont réalisé une activité de lecture en univers social en verbalisant (*think-aloud*) leur démarche de réalisation. Les sessions de réalisation de l'activité étaient individuelles et ont été enregistrées à l'aide de vidéo. Elles ont eu lieu pendant les heures d'école, dans un local autre que leur classe. Les résultats ont montré que la majorité des élèves ont effectué des activités de lecture orientées vers les tâches (survol, lecture des questions, remise en question du but). Quelques-uns ont effectué des activités plus dirigées vers le texte (activer leurs connaissances antérieures et regarder des illustrations ou des titres). Aucun de ces élèves n'a eu recours à des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage plus efficaces telles que la prédiction, l'inférence, le résumé et le questionnement. Lorsque les élèves ont rencontré des difficultés à comprendre les questions de compréhension, ils ont relu des parties du texte ou ont demandé de l'aide.

Cartier (2006) a mené une étude descriptive et comparative pour décrire les stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage de 213 élèves en cheminement particulier et les comparer avec celles rapportées par 102 élèves de première secondaire en classe ordinaire. Un exemple d'activité d'apprentissage par la lecture et un questionnaire (Cartier et Butler, 2003) ont été utilisés pour la collecte des données. Les résultats ont montré que les élèves en cheminement particulier disaient poursuivre des objectifs qui n'étaient pas toujours en lien avec l'apprentissage et que leurs stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ainsi que leurs stratégies cognitives n'étaient pas toujours efficaces. Par exemple, au début de l'activité, ces élèves planifiaient peu leur travail. Pendant l'activité, ils mettaient en œuvre des stratégies de contrôle liées à la performance et à la réalisation de l'activité et des stratégies d'ajustement qui consistaient à relire et à demander de l'aide. À la fin de l'activité, les élèves en cheminement particulier s'autoévaluaient peu et remettaient leur travail sans le réviser. Pour ce qui est des stratégies cognitives, mémoriser semblait la stratégie cognitive la plus utilisée par les élèves du cheminement particulier.

Dans une étude comparative, Wigent (2013) a analysé la mise en œuvre des stratégies de lecture de 25 adolescents de la onzième et de la douzième année dont douze qualifiés de bons lecteurs et treize présentant des difficultés d'apprentissage, lorsqu'ils lisaient des textes

informatifs. Deux mesures d'évaluation de la compréhension en lecture ont été utilisées pour la collecte des données : un protocole de récit écrit et une évaluation à choix multiples. Les résultats ont révélé que les bons lecteurs étaient plus actifs et engagés dans la construction des nouvelles connaissances que leurs pairs qui présentaient des difficultés d'apprentissage (88 % du temps contre 72 % du temps). De plus, les élèves ayant des difficultés s'étaient arrêtés davantage pour essayer de comprendre le sens des mots. La chercheuse a noté aussi que « paraphraser » et « répéter » étaient les deux stratégies les plus utilisées pour la construction des connaissances et cela pour les deux groupes. Cependant, les bons lecteurs utilisaient intentionnellement plus de stratégies de lecture que leurs pairs ayant des difficultés d'apprentissage.

Synthèse

En réponse à la partie de la question de recherche qui traite de l'expérience vécue dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, les résultats montrent que, sur le plan des performances, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage obtiennent des résultats moins élevés que leurs pairs du régulier (Klassen, 2010 ; Lackaye et Margalit, 2006). Sur le plan cognitif, ils : 1) ont des connaissances antérieures lacunaires (Kozminsky et Kozminsky, 2001), 2) interprètent de manière incomplète les exigences de l'activité (Krawec, 2014) et 3) et rapportent mettre en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage moins efficaces que leurs pairs ordinaires dans les situations d'apprentissage (Cartier *et al.*, 2007 ; Cartier, 2006 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; de Milliano *et al.*, 2016). Par ailleurs, sur le plan affectif, ils présentent plus que les élèves ordinaires des problèmes en lien avec : 1) leur sentiment d'auto-efficacité (Baird *et al.*, 2009 ; Klassen, 2010), 2) leurs perceptions motivationnelles (Chouinard *et al.*, 2004) et 3) leurs émotions dans la situation (Lackaye et Margalit, 2006).

Pour ce qui est des aspects méthodologiques, la majorité des recherches retenues sur le processus d'apprentissage autorégulé des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont des recherches de type descriptif comparatif (Baird *et al.*, 2009 ; Cartier, 2006 ; Cartier *et al.*, 2007 ; Chouinard *et al.*, 2004 ; Klassen, 2010 ; Krawec, 2014 ; Lackaye et Margalit, 2006 ;

Wigent, 2013). Les outils de collecte de données consistaient en des questionnaires et/ou des tests standardisés (Baird *et. al*, 2009 ; Cartier, 2006 ; Cartier *et. al*, 2007 ; Chouinard *et al.*, 2004 ; Klassen, 2010 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Wigent, 2013). Ces questionnaires et ces tests ont été fait passer aux élèves par l'enseignant et l'assistant de recherche (Baird *et. al*, 2009), par l'assistant de recherche (Cartier, 2006), par le chercheur et l'enseignant (Klassen, 2010) ou par le chercheur (Chouinard *et. al*, 2004 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Krawec, 2014 ; de Milliano *et. al*, 2016 ; Wigent, 2013). De plus, les énoncés des questionnaires n'étaient pas toujours reliés à une activité que les élèves ont réalisée en classe (Baird *et. al*, 2009 ; Chouinard *et al.*, 2004 ; Klassen, 2010 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Lackaye et Margalit, 2006 ; de Milliano *et al.*, 2016 ; Wigent, 2013). Dans le cas où la collecte des données consistait en des enregistrements vidéo, celle-ci a été effectuée de façon individuelle et dans un local différent que celui de la classe (de Milliano *et al.*, 2016). Finalement pour ce qui est de l'analyse des données, plusieurs recherches recensées ont eu recours à des analyses statistiques de corrélation (Baird *et. al*, 2009 ; Lackaye et Margalit, 2006) ou d'analyse de la variance (Cartier *et. al*, 2007 ; Chouinard *et. al*, 2004 ; Klassen, 2010 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Krawec, 2014).

Les recherches recensées sur l'expérience des élèves ayant des difficultés d'apprentissage répondent en partie à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?* Encore une fois, les études présentées ne permettent pas de décrire le processus des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire. Par ailleurs, le recours aux tests standardisés et aux questionnaires dans la plupart des recherches ne propose pas aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de décrire leur processus par rapport aux activités réalisées en classe.

2.3 SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Pour répondre à la question de recherche, le deuxième chapitre a présenté le cadre théorique de l'étude. Les principaux concepts de l'étude ont été présentés et discutés. Le concept « contexte de l'entrée au secondaire » a été défini selon l'approche de Tilliczek et Ferguson (2007) qui présente les trois types de transition du primaire au secondaire :

procédural, académique et social. Pour le concept « apprentissage par la lecture », le modèle de Cartier et Butler (2016) a été retenu. Il propose d'étudier l'interaction entre diverses composantes du contexte (niveau historique, social, communautaire et scolaire) et de l'individu (histoire d'apprentissage et processus d'apprentissage) pour mieux comprendre le rôle que jouent les interventions pédagogiques à l'entrée scolaire au secondaire des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. La définition du concept « élèves ayant des difficultés d'apprentissage » comme étant des élèves qui présentent un retard significatif sur le plan des apprentissages scolaires (Legendre, 2005) a été choisie pour la présente étude.

La recension des recherches empiriques a permis de présenter 28 études regroupées en trois catégories. Certains constats se dégagent de ces études en lien avec la question de recherche posée.

Pour ce qui est du contexte de l'entrée au secondaire, les moyens et les pratiques mis en œuvre pour faciliter l'entrée au secondaire ne répondent pas nécessairement aux besoins particuliers des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013). Quant à l'expérience vécue par ces élèves à leur entrée au secondaire, on en connaît peu. Les études effectuées auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage pendant cette période sont très limitées (Hughes, Banks et Terras, 2013). Certaines études (Evangelou *et al.*, 2008 ; Forgan et Vaughn, 2000 ; Maras et Aveling, 2006 ; Tur-Kaspa, 2002) ont porté sur cet aspect de la question. Elles ont regardé principalement les perceptions de ces élèves face à l'entrée au secondaire, plus spécifiquement, leurs perceptions par rapport aux aspects scolaires (Evangelou *et al.*, 2008 ; Forgan et Vaughn, 2000) et sociaux (Letrello et Miles, 2003 ; Tur-Kaspa, 2002). Ces résultats permettent de répondre partiellement à la partie de la question de recherche portant sur l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire en classe ordinaire.

Par ailleurs, le même constat vaut pour l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire lors d'une situation d'apprentissage par la lecture. Les études portent sur certaines composantes de l'apprentissage autorégulé analysé dans un contexte peu naturel, c'est-à-dire qui n'est pas rattaché à des activités d'apprentissage authentiques (Baird *et al.*, 2009 ; Klassen, 2010 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Lackaye et Margalit, 2006), ce qui permet aussi de ne répondre que

partiellement à cette partie de la question de recherche.

Enfin, pour ce qui est du contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, les résultats suggèrent que l'entrée au secondaire au regard de l'apprentissage par la lecture en soit ne semble pas avoir été étudiée à ce jour. Cette lacune est importante, car les études sur le sujet au secondaire en général montrent que les élèves arrivent difficilement à autoréguler leur apprentissage par la lecture (Cartier *et al.*, 2007) et rapportent mettre en œuvre des stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage inadéquates (Butler *et al.*, 2011 ; Cartier, 2006). Par ailleurs, les enseignants ne semblent pas soutenir l'apprentissage par la lecture des élèves de façon optimale (Cartier *et al.*, 2010 ; Contant, 2009), ce qui permet ainsi de ne répondre que partiellement à la question de recherche.

Sur le plan méthodologique, Tilleczek et Ferguson (2007) précisent que les études où les chercheurs « parlent » avec les élèves pour comprendre leurs perceptions à cette étape de leur vie sont rares et qu'ils ont recours le plus souvent aux questionnaires pour évaluer leur perception de l'entrée au secondaire. Par ailleurs, un grand nombre de chercheurs adopte une posture plus ou moins positiviste pour atteindre les objectifs de leurs études. Ceci se reflète dans le type de recherche menée (Baird *et al.*, 2009 ; Meltzer *et al.*, 2004), dans la formulation des objectifs (Lackaye et Margalit, 2006 ; Tur-Kaspa, 2002) et dans les outils de cueillette des données à travers des questionnaires et des tests afin de généraliser les résultats obtenus (Chouinard *et al.*, 2004 ; Kozminsky et Kozminsky, 2001 ; Solis *et al.*, 2012). En outre, la recension spécifique des écrits montre que les recherches qualitatives réalisées à ce jour ne permettent pas de décrire en profondeur le contexte et les expériences vécues par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire en classe ordinaire (Letrello et Miles, 2003 ; Maras et Aveling, 2006). De plus, la recension montre que les recherches présentées pour essayer de répondre à la question de recherche permettent de comprendre certains aspects du contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture et de l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Toutefois, les interactions entre l'individu et son contexte, développées dans le cadre de référence (Cartier et Butler, 2016) sont peu explicites dans les études recensées.

Afin de répondre à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire*, en prenant appui sur le cadre théorique et la recension spécifique des écrits, les objectifs de la présente étude sont :

1) de décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire ;

2) de décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

Chapitre 3 : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour atteindre les objectifs de la présente recherche qui visent : 1) à décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et 2) à décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, les différents aspects méthodologiques seront abordés dans ce troisième chapitre. Pour ce faire, le type de la recherche sera introduit, suivi par la présentation des participants de l'étude et du déroulement de la recherche. Les outils de collecte de données et les méthodes de compilation et d'analyse de ces données seront ensuite décrits. Enfin, les considérations déontologiques seront présentées.

3.1 Type de recherche

Les quelques études réalisées au sujet des interventions pédagogiques des enseignants dans un contexte d'apprentissage par la lecture en français au primaire (Cartier, Guertin-Baril, Arseneault et Raoui, 2016) et au secondaire (Cartier *et al.*, 2018; Cartier, Contant et Janosz, 2012) ont eu recours à l'étude de cas comme méthode de recherche. Pour collecter les données sur les pratiques relatives à l'apprentissage par la lecture, elles ont utilisé un guide d'entrevue semi-dirigée (Cartier *et al.*, 2018; Cartier *et al.*, 2012), et/ou le matériel utilisé pour la réalisation des activités d'apprentissage par la lecture en français (Cartier *et al.*, 2018; Cartier *et al.*, 2016; Cartier *et al.*, 2012). Pour recueillir les données sur le processus des élèves, les trois recherches ont utilisé le Questionnaire Apprendre par la Lecture (QAPL), contextualisé aux tâches de français ainsi que les traces des élèves dans les activités réalisées. Pour analyser ces données, elles ont recours aux analyses thématiques de contenu à travers des grilles d'analyse élaborées à partir du modèle de référence sur l'apprentissage par la lecture. Les résultats de ces recherches ont montré que les situations d'apprentissage par la lecture ne sont pas toujours optimales et répondent à certains critères de qualité identifiés dans le cadre théorique. Par exemple, au primaire, Cartier *et al.*, (2016) ont montré que le contexte d'apprentissage par la lecture était plutôt un « prétexte » et ne permettait pas de réaliser des apprentissages dans le domaine de français. Ce constat est semblable à celui du contexte de français au secondaire (Cartier *et*

al., 2012). Les chercheurs ont trouvé que les activités d'apprentissage par la lecture que les enseignants ont proposées aux élèves étaient peu pertinentes, plus ou moins complexes et peu différenciées. De plus, peu de soutien au processus d'autorégulation de l'apprentissage a été offert aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Dans le cas où les situations d'apprentissage par la lecture en français permettaient aux élèves de faire de réels apprentissages en offrant des activités plutôt pertinentes, complexes et de nature motivante, le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves ayant des difficultés d'apprentissage était peu varié et « sans mesure particulière » à leur égard (Cartier *et al.*, 2018, p.19).

Le type de recherche qui a été réalisée est l'étude de cas (Yin, 2014). Elle consiste à décrire d'une façon détaillée et approfondie un phénomène social et complexe (Yin, 1984). « L'étude de cas est une enquête qui permet de retenir les caractéristiques holistiques et significatives des événements de la vie réelle » (Yin, 1984, p. 14 ; traduction libre). De plus, Yin (2014) avance que l'étude de cas est une méthode d'analyse pertinente lorsqu'on veut étudier un phénomène en profondeur, dans son contexte naturel, en ayant recours à plusieurs sources d'informations.

Plus précisément, « une étude de cas unique imbriquée a été réalisée, c'est-à-dire une étude de cas qui implique plusieurs unités d'analyse » (Yin, 2014, p. 55). Dans la présente recherche, il s'agit de l'étude en profondeur de l'expérience vécue par trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage, trois unités d'analyse, dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors de l'apprentissage par la lecture.

Le choix de l'étude de cas est cohérent avec le modèle de référence de l'étude sur l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes qui « conçoit l'autorégulation de l'apprentissage comme étant un processus complexe, dynamique, contextualisé à divers facteurs environnementaux interreliés » (Cartier et Butler, 2016, p.42). Ce modèle montre l'importance de prendre en considération le processus d'apprentissage des élèves dans son contexte, un contexte naturel et authentique (Cartier et Butler, 2016). Les auteures précisent que l'étude de cas serait une approche méthodologique privilégiée pour étudier en profondeur cette interaction.

En ce sens, Butler (2011) avance que « l'échantillonnage lors d'études de cas

implique de sélectionner non seulement les participants, mais aussi les contextes [...] dans lesquels les cas seront étudiés » (Traduction libre, p. 349). Elle ajoute que l'étude de cas est une méthode efficace lorsqu'il s'agit d'étudier et de comprendre l'autorégulation de l'apprentissage. Les études de cas sont pertinentes lorsqu'il s'agit de comprendre les relations dynamiques entre l'individu et son contexte lorsqu'il s'engage dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, Butler (2011) suggère que les recherches sur l'autorégulation de l'apprentissage peuvent et doivent s'appuyer sur des études de cas pour contribuer à l'élaboration et au développement de la théorie dans le domaine (p. 357-358).

Le choix de l'étude de cas est aussi cohérent avec des recherches effectuées auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des élèves à risque effectuant la transition au secondaire (Astbury, 2010 ; Evangelou *et al.*, 2008 ; Maras et Aveling, 2006). De même, les recherches menées auprès d'élèves moins performants dans des activités d'apprentissage par la lecture (Raoui, 2012), en classe de français (Cartier *et al.*, 2018; Cartier *et al.*, 2016; Cartier *et al.*, 2012) et en lien avec le soutien à l'apprentissage autorégulé des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Butler, 2003) ont eu recours aux études de cas comme méthode de recherche. Le nombre de trois participants pour cette étude est en lien de cohérence avec les recherches qualitatives effectuées dans ce domaine (Maras et Aveling, 2006 ; Raoui, 2012).

3.2 Participants de l'étude

Les participants ont été sélectionnés par choix raisonné, c'est-à-dire en choisissant « de façon délibérée certains éléments de la population » (Lamoureux, 2000, p. 178). Des critères ont été déterminés pour le choix de la commission scolaire et de l'école, de l'enseignante et des élèves.

3.2.1 Commission scolaire et école

Pour ce qui est de la commission scolaire et son école affiliée, les critères de sélection consistaient à ce : 1) qu'elles aient participé préalablement à des projets de formation ou de développement professionnels sur l'apprentissage par la lecture et 2) qu'elles acceptent de participer de manière volontaire au projet. Étant donné que

l'apprentissage par la lecture est un contexte qui caractérise la présente étude, il était nécessaire qu'il ait été valorisé et promu dans la commission scolaire et ses écoles affiliées. La commission scolaire de la grande région de Montréal qui a participé à l'étude a réalisé des projets sur l'apprentissage par la lecture entre 2006 et 2016. Après que l'étudiante chercheuse a sollicité la directrice adjointe aux services éducatifs, celle-ci l'a mise en contact avec un conseiller pédagogique au secondaire. Dans une rencontre avec des enseignants d'une école secondaire qui accueille des élèves de première et de deuxième secondaire uniquement, le conseiller pédagogique les a invités à participer à la recherche. La directrice de l'école avait accepté que la recherche soit proposée dans son établissement scolaire. Une des visions de cette école est celle de soutenir de manière importante la réussite scolaire des élèves « à risque ».

3.2.2 Enseignante

Les critères de sélection de l'enseignante ont été les suivants : enseigner en première secondaire afin de décrire le contexte de l'entrée au secondaire de français, avoir participé à des activités sur l'apprentissage par la lecture et avoir exprimé son intérêt à faire partie de l'étude.

L'enseignante de l'étude est Tania¹. Elle enseigne le français, langue d'enseignement, en première année du secondaire. Elle détient un baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire et elle a suivi un microprogramme de deuxième cycle en gestion des établissements scolaires. Elle cumule treize ans d'expérience en enseignement. Elle a mentionné avoir des connaissances sur l'apprentissage par la lecture à la suite des rencontres d'accompagnement qu'elle a vécues

¹ Nom fictif utilisé pour préserver l'anonymat.

avec une conseillère pédagogique de la commission scolaire. Elle a ajouté que ses connaissances sur les difficultés d'apprentissage provenaient de sa participation annuelle au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, et de ses diverses lectures sur le sujet.

Angela², une enseignante de français, langue d'enseignement, a accompagné Tania et les élèves pendant la période de cours durant laquelle l'observation de la classe a eu lieu. Angela a accepté de participer à l'étude. Elle connaît Tania depuis son stage de quatrième année et toutes les deux travaillent ensemble depuis ce temps.

3.2.3 Élèves

Sabine, Bianca et Gabrielle³ ont participé à l'étude. Elles ont été sélectionnées selon deux critères : 1) leur intégration dans une classe ordinaire et 2) la présence d'un retard dans leur apprentissage scolaire. Le retard scolaire a été évalué de deux façons en lien de cohérence avec la définition retenue dans la présente recherche : premièrement par rapport à l'écart d'âge avec les pairs du groupe et deuxièmement, par rapport aux performances scolaires.

Sabine avait douze ans au moment de l'étude. Elle a été retenue dans la présente étude étant donné qu'elle avait de faibles performances scolaires en français (lecture et écriture), la langue parlée à la maison, et en mathématique, et elle avait un plan d'intervention depuis le primaire. Ses résultats en français au primaire étaient de 72 % en lecture et de 68 % en écriture. À la première étape du secondaire, ils étaient de 53 % en lecture et de 68 % en écriture et à la deuxième étape, 56 % en lecture et 63 % en écriture. Sabine bénéficiait d'un plan d'intervention depuis la sixième année du primaire. Dans celui

² Nom fictif utilisé pour préserver l'anonymat.

³ Noms fictifs utilisés pour préserver l'anonymat.

du primaire, il est précisé que Sabine « éprouve des difficultés en français (écriture et lecture), mais ses difficultés se répercutent également lors des résolutions de problèmes mathématiques » (Plan d'intervention préscolaire et primaire, 2015-2016).

Au primaire, pour l'aider à apprendre à planifier une tâche, les mesures proposées consistaient à l'assister dans la prise de notes, à utiliser constamment les outils de référence et à demander de l'aide. Pour développer sa compétence à rédiger un texte, les moyens proposés étaient : accroître le temps alloué pour accomplir une tâche, utiliser les outils de référence, demander de l'aide, utiliser l'ordinateur et les programmes comme le Word Q et le Lexibook, consulter des ressources externes et utiliser un organisateur d'idées. Pour développer sa compréhension de lecture, les mesures proposées étaient : accroître le temps pour accomplir une tâche, adapter les devoirs et les leçons, remettre les textes ou les consignes à l'avance et utiliser l'ordinateur. Pour améliorer sa compréhension des concepts mathématiques et développer sa compétence de résoudre des problèmes mathématiques, les mesures suggérées étaient : l'assister dans la prise de notes, accroître le temps alloué pour accomplir une tâche, compartimenter la tâche, offrir un soutien particulier en situation d'évaluation, favoriser l'utilisation de la calculatrice et offrir des périodes de récupération.

En première secondaire, le plan d'intervention de Sabine proposait toujours la possibilité d'utiliser un ordinateur et les programmes comme le Word Q et le Lexibook pour réaliser ses travaux et d'avoir une période supplémentaire de temps lors des tâches et des évaluations. Elle devait participer aux récupérations une à deux fois par semaine pour une période de 35 minutes dans le but de développer ses compétences en mathématique. Il était également suggéré dans le plan d'intervention de morceler et décortiquer la tâche avec elle et de la soutenir particulièrement lors des évaluations de compréhension de lecture.

Bianca avait treize ans au moment de l'étude ; elle avait repris sa première secondaire. Elle a été retenue dans la présente étude compte tenu de l'écart d'âge d'un an avec les pairs du groupe et aussi de ses faibles performances scolaires en français. Le français était la langue parlée à la maison. Au primaire, ses résultats en français étaient de 64 % en lecture et de 66 % en écriture. À la première étape du secondaire, ils étaient de 62 % en lecture et de 76 % en écriture et à la deuxième étape, 47 % en lecture et 65 % en écriture.

Bianca bénéficiait d'un plan d'intervention depuis la sixième année du primaire. Dans celui du primaire, il est précisé qu'« elle se situe au niveau d'un trouble d'apprentissage généralisé ». Les mesures proposées dans ce plan pour l'aider à développer ses compétences en lecture, en écriture et en mathématique étaient : accroître le temps alloué pour accomplir une tâche, compartimenter les tâches, lui fournir un support visuel, avoir recours à quelqu'un pour lire, lui offrir un soutien particulier en situation d'évaluation et lui offrir des périodes de récupération. Pour développer ses compétences en lecture et en écriture, d'autres mesures ont été proposées, telles que l'accès à un ordinateur et l'utilisation du Word Q et du Lexibook, la remise des textes ou des consignes à l'avance et l'utilisation d'un outil de reconnaissance vocale. Pour développer ses compétences en résolution de problèmes mathématiques, il a été suggéré de favoriser l'utilisation de la calculatrice.

En première secondaire, le plan d'intervention de Bianca proposait les mêmes mesures mises en place au primaire. De plus, pour développer ses compétences en lecture et en écriture elle avait accès à Antidote et à l'enregistrement des textes et des consignes sur bande audio, à l'utilisation d'un coffre à outils personnalisé et à la participation à une période de récupération de 35 minutes par semaine.

Gabrielle avait treize ans au moment de l'étude. Elle a été retenue dans la présente étude compte tenu de l'écart d'âge d'un an avec les pairs du groupe et aussi de ses faibles performances scolaires en français, langue parlée à la maison. Au primaire, ses résultats en français étaient de 64 % en lecture et de 59 % en écriture. À la première étape du secondaire, ils étaient de 59 % en lecture et de 76 % en écriture et à la deuxième étape, 56 % en lecture et 72 % en écriture.

Gabrielle bénéficiait d'un plan d'intervention depuis la sixième année du primaire. Dans celui du primaire, il est précisé qu'elle est « timide, par contre elle est moins anxieuse que l'année précédente. Elle a des difficultés en écriture et en lecture ». Pour développer sa compétence en compréhension de lecture et d'écriture, les mesures proposées étaient : compartimenter la tâche, offrir un soutien particulier en situation d'évaluation, utiliser un outil de reconnaissance vocale, utiliser un coffre à outils personnalisé, utiliser l'ordinateur et les programmes comme le Word Q et le Lexibook, disposer d'une période

supplémentaire de temps lors des évaluations, utiliser des stratégies de lecture travaillées en orthopédagogie et en classe et demander de l'aide.

En première secondaire, le plan d'intervention proposait toujours la possibilité d'utiliser des outils technologiques comme l'ordinateur, le Word Q et Antidote, en plus de la clé USB et des écouteurs. Pour l'aider à développer ses compétences en écriture et en lecture, les mesures proposées étaient : introduire 30 minutes de lecture par jour dans sa routine, aller en récupération deux fois par semaine pour une période de 35 minutes, poser des questions et se mettre rapidement à la tâche.

3.3 Déroulement de la recherche

La recherche⁴ s'est déroulée en quatre étapes entre avril et mai 2017 (voir tableau 2). La première étape a été réalisée le 5 avril 2017. Elle a eu pour but de présenter le projet de recherche à l'enseignante Tania. De ce fait, les objectifs de la recherche, la participation au projet ainsi que les modalités de collecte des données lui ont été décrits. Le choix des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage a été effectué également pendant cette rencontre en fonction des critères de sélection précisés plus haut. Le formulaire de consentement à participer à la recherche a été expliqué à l'enseignante qui l'a signé. Les formulaires de consentement ont été envoyés aux parents des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ciblées par l'étude afin d'obtenir leur accord quant à la participation de leur enfant au projet.

La deuxième étape a eu lieu le 12 avril 2017. L'étudiante chercheuse a récupéré les formulaires de consentement à participer à la recherche des élèves. De même, à cette étape,

⁴ Il est important de noter que certains obstacles rencontrés par l'étudiante chercheuse ont fait en sorte que la recherche ne s'est pas déroulée comme elle avait été planifiée. En effet, le début de la collecte des données était prévu pour septembre 2017. Cependant, le désistement des participants prévus initialement a entraîné un retard à cette étape de la recherche.

une entrevue avec Tania a permis de collecter les données portant sur des aspects sociodémographiques la concernant et sur le contexte de l'entrée au secondaire.

Tableau II. Déroutement de la recherche

Étape	Date	Thèmes	Participants	Activités		Outil de collecte
1	5 avril 2017	Recrutement	Enseignante	Présentation du projet		Formulaires de consentement
2	12 avril 2017	Contexte d'entrée au secondaire de l'élève et son expérience	Élèves ayant des DA	Entrevue		Guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire
			Enseignante	Entrevue		Guide d'entrevue sur le contexte de l'entrée au secondaire
		APL des élèves ayant des DA (tâche 1)	Élèves ayant des DA	Entrevue des élèves après qu'elles ont fait la tâche 1		Guide d'entrevue sur le processus d'APL ; Traces des élèves dans la tâche 1
3	21 avril 2017	Interventions pédagogiques (tâche 2) APL des élèves ayant des DA (tâche 1)	Élèves ayant des DA	Observation en classe d'une intervention pédagogique sur l'APL et de l'APL de l'élève	Entrevue	Grille d'observation en classe ; Guide d'entrevue sur le processus d'APL ; Traces des élèves dans la tâche 2 ;
			Enseignante		Entrevue	Guide Entrevue sur les interventions pédagogiques en APL
			Enseignante accompagnatrice		-	-
4	26 mai 2017	Retour sur l'expérience de l'élève à l'entrée au secondaire	Élèves ayant des DA	Entrevue		Guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire

Par ailleurs, une entrevue auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage a été réalisée et a permis la collecte des données sur les aspects sociodémographiques les concernant, l'expérience vécue à leur entrée au secondaire; et leur processus d'apprentissage par la lecture dans une première tâche d'apprentissage par la lecture qui portait sur « Anne Frank ». Les traces des élèves dans cette tâche ont aussi été recueillies à ce moment.

La troisième étape de la recherche a été réalisée le 21 avril 2017. Elle a permis la collecte des données sur les interventions pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture de Tania, l'enseignante de français, et sur l'apprentissage par la lecture de Sabine, Bianca et Gabrielle, les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage participant à l'étude. Ainsi, l'étudiante chercheuse a observé en classe, à l'aide d'une grille d'observation, la mise en œuvre de la deuxième tâche d'apprentissage par la lecture qui traitait de la planification de la rédaction d'un texte descriptif avec justification à la suite du visionnement du film « La vie est belle » et le processus d'apprentissage par la lecture des trois élèves. Après la période de classe, une entrevue individuelle sur la deuxième activité qui venait d'être réalisée a été menée auprès des trois élèves de l'étude. Les traces des élèves dans la deuxième tâche ont aussi été recueillies. L'enseignante de français a été interviewée à ce moment pour décrire l'activité d'apprentissage par la lecture proposée et le soutien offert aux élèves de la classe, particulièrement pour les trois élèves de l'étude.

La dernière étape, le 26 mai 2017, avait pour but de collecter les données sur l'expérience vécue à l'entrée au secondaire de Sabine, Bianca et Gabrielle. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des trois élèves pour décrire leur adaptation à la première année du secondaire.

3.4 Outils de collecte de données

Une des techniques pour vérifier la crédibilité de la recherche est la triangulation des méthodes de collectes de données. Cette triangulation consiste à utiliser des méthodes de collectes de données variées pour tirer des conclusions crédibles (Mertens, 2010). Dans le cadre de la présente recherche, divers outils de collecte de données ont été utilisés auprès de l'enseignante de français et des élèves afin d'atteindre les objectifs de recherche qui

visent à : 1) décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, et 2) décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire.

3.4.1 Outils utilisés auprès de l'enseignante

Pour ce qui est de l'enseignante de français, deux guides d'entrevue semi-dirigée et une grille d'observation ont été utilisés comme outils pour collecter les données.

3.4.1.1 Guides d'entrevue semi-dirigée

Deux guides d'entrevue semi-dirigée auprès de l'enseignante de français ont été utilisés pour décrire le contexte proposé à l'entrée au secondaire, plus particulièrement lors de l'apprentissage par la lecture. L'objectif de ces entrevues était d'obtenir des informations particulières sur un sujet (Fortin, Côté et Fillion, 2006). Ainsi, la première entrevue sur l'entrée au secondaire a eu lieu pendant la deuxième étape de l'étude alors que la deuxième entrevue sur les interventions pédagogiques lors de l'apprentissage par la lecture a été réalisée à la troisième étape de l'étude. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de l'enseignante de français et ont été enregistrées sur bande audio.

Le premier guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire était divisé en deux parties (voir tableau III qui suit et annexe I) : une partie sur les données sociodémographiques de la participante et une partie sur le soutien à l'entrée au secondaire. La première partie comprenait des questions sur les années d'expérience en enseignement, sur la formation initiale et les formations suivies, sur les connaissances en apprentissage par la lecture et les difficultés d'apprentissage. La deuxième partie comprenait cinq questions : une question sur les connaissances antérieures de l'enseignante sur les enjeux de l'entrée au secondaire, et quatre questions sur les pratiques mises en place dans son école pour faciliter l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Tableau III. Guide d’entrevue de l’enseignante sur l’entrée au secondaire

Dimensions	Items (n)	Exemples de questions ou d’énoncés
Données sociodémographiques	6	Année/expérience en enseignement
Connaissances sur les enjeux de l’entrée au secondaire	1	1) Quelles sont vos connaissances sur les enjeux de l’entrée au secondaire?
Pratiques pour faciliter l’entrée au secondaire	4	3) Est-ce que votre école planifie des pratiques spécifiques pour aider les élèves ayant des difficultés d’apprentissage à leur entrée au secondaire? Expliquez.

Le deuxième guide d’entrevue concernait les interventions pédagogiques lors de l’apprentissage par la lecture (voir tableau IV qui suit et annexe II). Les questions ont été adaptées du guide d’entrevue de Contant (2009) et du Questionnaire sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l’Apprentissage Par la Lecture (QPPAPL, Cartier, 2012). Elles étaient divisées en deux parties.

La première partie du guide d’entrevue portait sur la situation d’apprentissage par la lecture proposée par l’enseignante. Quatre questions abordaient la description de l’activité en général, trois questions traitaient de la pertinence de la tâche, trois questions étaient en lien avec la complexité de la tâche, neuf questions faisaient ressortir le caractère motivationnel de la tâche, cinq questions précisaient les occasions pour apprendre par la lecture et onze questions permettaient la description des textes à lire proposés par l’enseignante de français.

La deuxième partie était plus centrée sur le soutien apporté par l’enseignante. À cet effet, cinq questions ont été posées afin de décrire les stratégies d’enseignement que l’enseignante met en place pour soutenir les élèves, notamment ceux ayant des difficultés d’apprentissage.

Tableau IV. Guide d’entrevue de l’enseignante sur les interventions pédagogiques

Parties	Items (n)	Dimensions et exemples de questions ou d’énoncés
Situation d’APL en français, langue d’enseignement : activité d’APL	4	Activité d’APL en général a) Pouvez-vous décrire cette activité de façon générale?
	3	Activité d’APL : pertinence de l’activité 5) Quels types de liens l’élève a-t-il à faire dans cette activité?
	3	Activité d’APL : complexité de l’activité 11) Comment demande-t-on à l’élève ayant des difficultés d’apprentissage de traiter l’information dans l’activité ?

	9	Activité d'APL : caractère motivant de l'activité 14) Quels aspects de l'activité que vous avez décrite étaient en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves?
	5	Occasions : 17) Quelle était la durée de la réalisation complète de l'activité?
	11	Textes : 21) Nommez et décrivez les textes qui étaient à lire. Pourquoi avez-vous choisi ces textes?
Soutien à l'APL des élèves	5	33) Quels sont les moyens/stratégies d'enseignement pour favoriser l'APL des élèves ayant des difficultés d'apprentissage? Expliquez.

3.4.1.2 Grille d'observation non participante

L'observation des interventions pédagogiques de l'enseignante a été effectuée lors de la troisième étape, le 21 avril 2017. La séance a été enregistrée sur bande audio. L'observation avait pour but de collecter des données qui permettent de répondre à une partie du deuxième objectif de l'étude, soit de décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire en classe ordinaire. Une grille d'observation a été élaborée pour « classer et dénombrer des comportements observés de façon directe » (Lamoureux, 2000, p. 128).

Les composantes de la grille d'observation de l'enseignante ont été tirées du QPPAPL (Cartier, 2012) pour décrire le soutien de l'enseignante de français au processus d'apprentissage par la lecture des élèves (voir tableau V qui suit et annexe III). Ces composantes sont cohérentes avec celles du modèle de référence. Elles comprennent des actions pouvant être observées sur l'intervention lors de l'apprentissage par la lecture des élèves. Les actions de l'enseignante observées étaient par rapport : aux connaissances antérieures (deux composantes), à la motivation des élèves (six composantes), à leurs émotions (deux composantes), à l'interprétation des exigences de l'activité (trois composantes), aux objectifs personnels (une composante), à la planification (quatre composantes), aux stratégies de contrôle et d'ajustement (neuf composantes), aux stratégies d'autoévaluation (quatre composantes), à la mise en œuvre des stratégies cognitives (douze composantes) et des stratégies d'automotivation (deux composantes) et finalement à la performance des élèves (trois composantes).

Le classement des comportements cibles a été effectué selon le mode de « consignation différée, c'est-à-dire, les comportements ont été observés et enregistrés sur bande audio et ont été consignés plus tard dans la grille d'observation » (Lamoureux, 2000, p. 133).

Les documents de planification qui ont été analysés dans la grille d'analyse de contenu (voir annexe VIII) étaient les suivants : pour la tâche portant sur « Anne Frank », les questions de compréhension en lecture et l'évaluation sur la rédaction d'une introduction ; pour la tâche en lien avec le film « La vie est belle », le questionnaire sur la situation d'écoute et le plan de rédaction du texte descriptif.

Tableau V. Grille d'observation de l'enseignante

Dimensions	Items (n)	Exemples de questions ou d'énoncés
Connaissances antérieures	2	11. Demande aux élèves d'identifier tout ce qu'ils savent à propos du sujet du texte
Motivation	2	Perception de compétence 5. Annonce clairement les objectifs et les consignes de l'activité présentée
	2	Perception de contrôlabilité 1. Permet aux élèves de donner leur avis librement
	2	Perception de la valeur de l'activité 3. Identifie avec les élèves différentes raisons qui justifient le travail à réaliser
Émotions	2	4. Rassure les élèves qui semblent inquiets
Interprétation des exigences	3	15. Demande aux élèves de reformuler les consignes pour s'assurer que la compréhension de l'activité est partagée entre tous
Objectifs personnels	1	13. Demande aux élèves de déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage
Planification	4	10. Aborde avec les élèves les étapes à franchir pour réaliser l'activité
Mise en œuvre des stratégies	12	20. Modélise des stratégies
Contrôle	5	34. Revoir les consignes pour être bien sûrs que ce qui est demandé a été fait
Ajustement	4	40. Faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est connu sur le sujet
Stratégies d'automotivation	2	49. Les encourage à accomplir l'activité
Autoévaluation	4	46. Demande aux élèves de consigner par écrit les stratégies qu'ils ont expérimentées et leur efficacité
Performance	3	52. Leur demande ce qu'ils ont appris sur le sujet

3.4.2 Outils utilisés auprès des élèves

Pour ce qui est des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage, trois guides d'entrevue semi-dirigée, une grille d'observation et leurs traces dans les tâches d'apprentissage par la lecture ont été utilisés comme outils pour recueillir les données relatives à l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans le contexte de l'entrée au secondaire.

3.4.2.1 Guides d'entrevue semi-dirigée

Quatre entrevues semi-dirigées ont été menées à la deuxième, troisième et quatrième étape de l'étude à l'aide de trois guides d'entrevue (voir tableau VI qui suit et annexes IV, V et VI). L'objectif de ces entrevues était d'obtenir des informations

particulières sur un sujet (Fortin *et al.*, 2006). Dans le cas présent, il s'agit d'obtenir des informations sur l'expérience vécue par l'élève ayant des difficultés d'apprentissage à l'entrée au secondaire, plus particulièrement lors de l'apprentissage par la lecture. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées de façon individuelle auprès de chacune des trois élèves et ont été enregistrées sur bande audio.

Le premier guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire a servi à la deuxième étape de l'étude (voir annexe IV). Il était divisé en deux parties : une partie sur les données sociodémographiques de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage, et une partie sur l'entrée au secondaire. Le deuxième guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire a été mené à la quatrième étape (voir annexe V). Les questions de ces deux guides d'entrevues ont été inspirées de l'entrevue élaborée par Forgan et Vaugn (2000) qui comprenait des questions générales et des questions plus spécifiques aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les questions posées aux élèves tenaient compte également des trois types de transition au secondaire définis par Tilleczeck et Ferguson (2007) : procédurale, académique et sociale.

Les questions du premier guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire étaient réparties ainsi : dix questions sur les données sociodémographiques, une question sur les émotions de l'élève à l'entrée au secondaire, deux questions sur sa motivation, une question sur les pratiques facilitant son entrée au secondaire, deux questions sur ses préoccupations, et quatre questions en lien avec les tâches scolaires, dont trois sur la différence entre les tâches du primaire et celles du secondaire.

Tableau VI. Exemples de questions des guides d'entrevue auprès de l'élève

Outils de collecte	Dimensions	Items (n)	Exemples de questions ou d'énoncés
Guide d'entrevue semi-dirigée, Élève (Annexe IV)	Données sociodémographiques	10	Plan d'intervention au secondaire
	Émotions	1	1. Là que tu es en première année au secondaire, comment te sens-tu? Explique.
	Motivation	2	2. Comment trouves-tu le fait d'avoir différents enseignants pour les différentes matières au secondaire? Pourquoi?
	Pratiques au primaire	1	4. Quelles sont les pratiques qui t'ont préparé au primaire à l'entrée au secondaire? Lesquelles étaient les plus aidantes pour toi?
	Préoccupation /obstacles	2	4. Qu'est-ce qui te préoccupe le plus là que tu commences ton année au secondaire? Explique.
	Sur le plan scolaire	4	8. Est-ce que les tâches scolaires sont plus faciles ou plus difficiles que celles de l'année passée? Qu'est-ce qui les rend plus faciles/difficiles?
Guide d'entrevue	Émotions	2	1. Là qu'on est rendu au mois de mai, comment te sens-tu au secondaire? Explique.

semi-dirigée, Élève (Annexe V)	Motivation	1	2. Comment trouves-tu le fait d'avoir différents enseignants pour les différentes matières au secondaire? Pourquoi?
	Pratiques au secondaire	1	3. Quelles sont les pratiques au secondaire qui t'ont aidé à effectuer ton entrée au secondaire? Explique.
	Préoccupation/obstacles	2	5. Qu'est-ce qui te préoccupe toujours au secondaire? Explique.
	Sur le plan scolaire	4	10. Est-ce qu'apprendre en lisant est plus facile ou plus difficile qu'en 6e année? Pourquoi?
Guide d'entrevue semi-dirigée, Élève (Annexe VI)	Connaissances antérieures	4	2. Comment estimes-tu tes connaissances actuelles sur les sujets de l'activité d'APL?
	Motivation	2	Perception de compétence 5. Est-ce que tu penses que tu sais comment faire cette activité d'APL? Explique.
		1	Perception de contrôlabilité 7. Trouves-tu que tu as eu des choix à faire en réalisant l'activité d'APL? Lesquels
		1	Perception de la valeur de la tâche 8. Est-ce que tu trouves intéressant d'apprendre par la lecture? Est-ce que c'est important pour réaliser les tâches scolaires et réussir? Pourquoi?
	Émotions	2	9. Comment te sens-tu lorsque tu as à faire une activité d'APL?
	Interprétation des exigences	1	10. Lorsque tu as à apprendre en lisant, qu'est-ce qu'on te demande de faire?
	Objectifs personnels	1	11. Quels sont tes objectifs personnels lorsque tu apprends en lisant dans cette activité?
	Planification	1	12. Qu'est-ce que tu fais lorsque tu commences une activité d'APL?
	Mise en œuvre des stratégies cognitives	1	13. Quelles sont les stratégies cognitives que tu mets en œuvre lorsque tu apprends en lisant dans cette activité?
	Contrôle	1	14. Est-ce que tu vérifies si tu travailles bien? Comment?
	Ajustement	1	15. Lorsque tu as de la difficulté à apprendre en lisant, qu'est-ce que tu fais?
	Stratégies d'automotivation	1	16. Lorsque tu es stressé, inquiet ou tanné d'apprendre en lisant dans cette activité, qu'est-ce que tu fais?
	Autoévaluation	1	17. Comment sais-tu si tu as bien appris dans cette activité?
	Performance	4	20. Qu'est-ce que tu as appris sur le sujet de cette activité d'APL?

Le deuxième guide d'entrevue sur l'entrée au secondaire était composé de deux questions sur les émotions des élèves, une question sur leur motivation, une question sur les pratiques facilitant leur entrée au secondaire, deux questions sur les préoccupations persistantes, et quatre questions sur les tâches scolaires.

Durant la deuxième et la troisième étape, un troisième guide d'entrevue semi-dirigée a été utilisé deux fois auprès des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage afin de décrire leur processus dans les tâches d'apprentissage par la lecture (voir annexe VI). Les questions du guide ont été adaptées de celui de Fournier (2009). Les composantes du guide étaient les suivantes : quatre questions sur les connaissances antérieures, quatre questions sur la motivation, deux questions sur les émotions, une question sur l'interprétation des exigences de l'activité, une question sur les objectifs personnels, une question sur la planification, une question sur la mise en œuvre des stratégies cognitives,

deux questions sur les stratégies de contrôle et d'ajustement, une question sur la stratégie d'autoévaluation, une question sur les stratégies d'automotivation et quatre questions sur les performances de l'élève.

3.4.2.2 Grille d'observation non participante

L'observation du processus d'apprentissage par la lecture des élèves a été effectuée pendant la troisième étape, le 21 avril 2017. La séance a été enregistrée sur bande audio. L'observation avait pour but de collecter des données qui permettent de répondre au deuxième objectif soit de décrire l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire à l'entrée au secondaire, plus particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture.

Les composantes de la grille d'observation des trois élèves ont été tirées du QAPL (QAPL ; Cartier et Butler, 2003) pour décrire le processus d'apprentissage par la lecture des élèves (voir tableau VII qui suit et annexe VII). Ces composantes sont cohérentes avec celles du modèle de référence. Elles comprennent des actions pouvant être observées sur le processus d'apprentissage par la lecture des élèves. Les actions observées se rapportaient : aux connaissances antérieures (une composante), à la motivation des élèves (trois composantes), aux émotions (une composante), à l'interprétation des exigences de l'activité (deux composantes), aux objectifs personnels (une composante), à la planification (quatre composantes), aux stratégies de contrôle et d'ajustement (deux composantes), aux stratégies d'autoévaluation (trois composantes), à la mise en œuvre des stratégies cognitives (dix-sept composantes) et d'automotivation (deux composantes) et finalement à la performance des élèves (cinq composantes).

Le classement des comportements cibles a été effectué selon le mode de « consignation différée, c'est-à-dire, les comportements ont été observés et enregistrés sur bande audio et ont été consignés plus tard dans la grille d'observation » (Lamoureux, 2000, p. 133).

Tableau VII. Exemples d'énoncés pour l'observation des élèves

Dimensions	Items (n)	Exemples de questions ou d'énoncés
Connaissances antérieures	1	1) verbalise ses connaissances sur le sujet
Motivation	1	Perception de compétence 3) dit qu'il est capable (ou non) de réaliser l'activité d'APL
	1	Perception de contrôlabilité 4) dit qu'il aime choisir les textes à lire sur le sujet
	1	Perception de la valeur 5) dit que le sujet est intéressant et important
Émotions	1	2) manifeste des émotions (positives ou négatives)
Interprétation des exigences	2	6) reformule les consignes dans ses mots
Objectifs personnels	1	8) écrit un objectif d'apprentissage dans son cahier
Planification	4	12) rédige un plan
Mise en œuvre des stratégies	10	Stratégies de lecture 22) souligne les informations importantes
	7	Stratégies de traitement de l'information 30) résume ce qu'il lit dans ses mots à ses pairs
Contrôle	1	32) pose des questions à l'enseignant pour vérifier s'il avance bien dans son travail
Ajustement	1	33) demande de l'aide
Stratégies d'automotivation	2	37) arrête de travailler et abandonne
Autoévaluation	3	42) compare ce qu'il a fait avec les autres élèves
Performance	5	41) dit qu'il a trouvé les idées importantes ou les thèmes des lectures

3.4.2.3 Collecte des traces des élèves dans les tâches d'apprentissage par la lecture

Pour décrire l'expérience vécue par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire dans le contexte d'apprentissage par la lecture, leurs traces dans deux tâches d'apprentissage par la lecture ont été recueillies. Les données comprenaient les réponses des élèves aux questions de compréhension sur le texte d'« Anne Frank » et l'introduction rédigée sur les aspects de sa vie (voir annexes X, XI, XII) ainsi qu'à leurs réponses à un questionnaire sur la situation d'écoute à la suite du visionnement du film « La vie est belle » (voir annexes XIII, XIV, XV), le plan de rédaction du texte descriptif avec justification et la situation d'écriture (voir annexes XVI, XVII, XVIII).

3.5 Méthodes de compilation et d'analyse de données

Dans la partie qui suit, les méthodes de compilation des données de l'enseignante et des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage seront présentées, suivies de la présentation des méthodes d'analyse mises en place pour atteindre les objectifs de la recherche.

3.5.1 Compilation des données

Afin d'atteindre les objectifs 1 et 2, soit de décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, et de décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, les données recueillies à partir des entrevues auprès de l'enseignante de français et les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi que le verbatim de l'observation en classe ont été transcrites dans des documents Word (Microsoft, 2010) et codées dans le logiciel QDA Miner (Provalis Research) pour une analyse thématique (Van der Maren, 1999, Huberman et Miles, 1991).

Pour s'assurer de la validité de la recherche, il est nécessaire de comparer les résultats générés par des analyses indépendantes entre les chercheurs (Creswell, 2014). Ainsi, pour ce qui est de la codification de données dans le logiciel QDAminer, une validation interjuge sur les codages relatifs à l'entrée au secondaire et à l'apprentissage par la lecture a été effectuée par l'étudiante chercheuse et une étudiante au doctorat qui connaît le modèle de référence. Les deux codeuses ont codé toutes les deux séparément jusqu'au moment où elles ont atteint un taux d'accord suffisant de 83 % (Huberman et Miles, 1991).

Pour ce qui est de l'entrée au secondaire, la codification des données a été réalisée en lien avec les trois types de transition définis par Tilleczeck et Ferguson (2007) et des facteurs de risque et de protection présentés dans la littérature sur le sujet. Ainsi, après avoir relu et révisé en profondeur les trois types de transition et la recension des écrits scientifiques sur l'entrée au secondaire que l'étudiante chercheuse a effectuée, une grille de codification a été construite. Quatre catégories de codes en sont ressorties : procédurales, académiques, sociales et différences entre le primaire et le secondaire. Pour chacune de ces quatre catégories, des sous-catégories ont été définies afin de rendre la codification plus précise (voir figure 2).

La codification des interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture (situation d'apprentissage par la lecture et soutien) ainsi que du processus d'apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage a été effectuée à partir d'une grille de codes élaborée en lien avec les composantes du modèle de référence (Cartier et

Butler, 2016).

La grille de la situation (voir annexe VIII) comprend des codes en lien avec les composantes suivantes : le programme, le domaine d'apprentissage, les activités, les occasions et les textes.

Les codes de la grille du soutien de l'enseignante et du processus d'apprentissage par la lecture des élèves (voir annexe IX) tiennent compte des composantes suivantes : les connaissances antérieures, la motivation de l'élève, ses émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs personnels, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (planification, contrôle et ajustement, autoévaluation), la mise en œuvre des stratégies cognitives et des stratégies d'automotivation et la performance de l'élève.

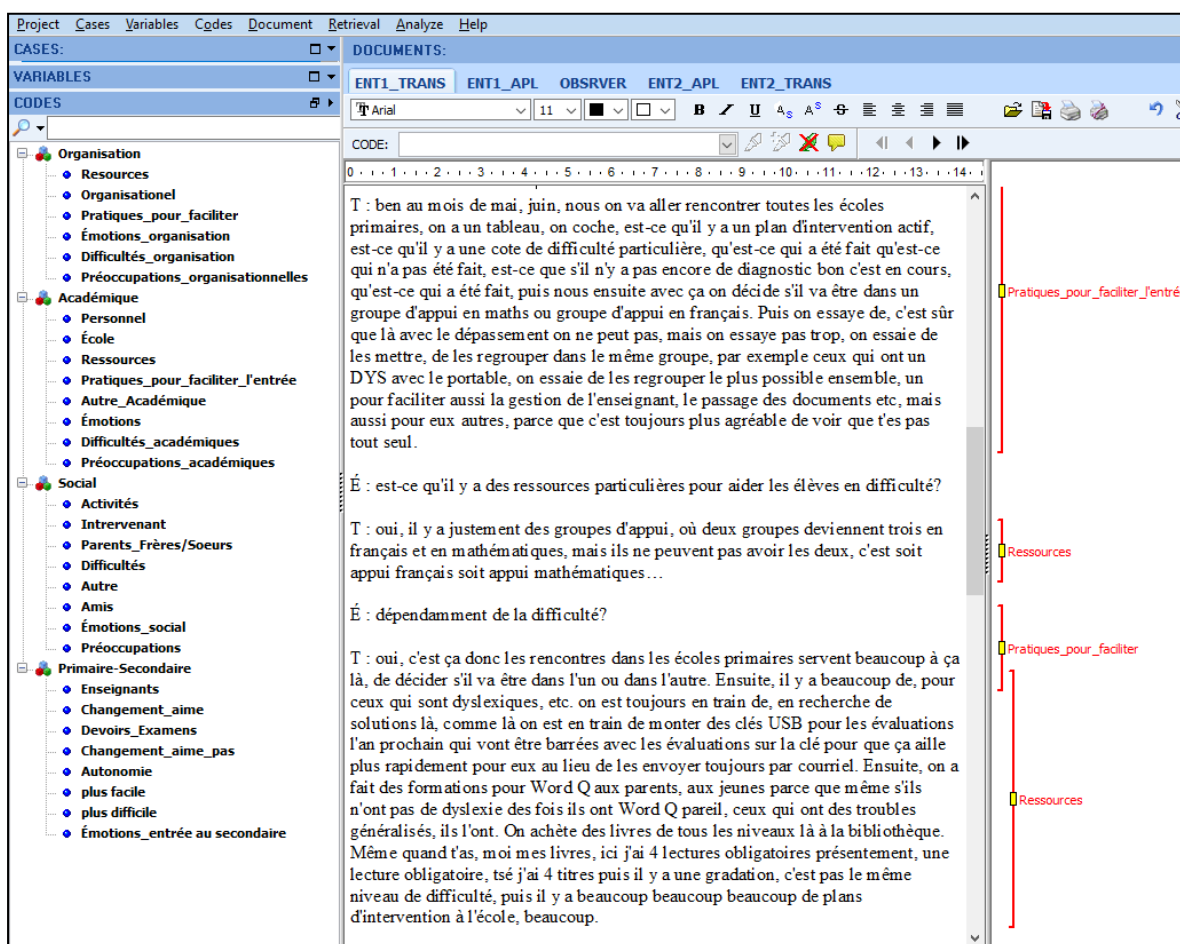


Figure 2. Liste de codes pour l'entrée au secondaire

3.5.2 Analyse des données

L'analyse des données dans cette étude repose principalement sur l'analyse thématique de contenu (Van der Maren, 1999; Huberman et Miles, 1991). Ce type d'analyse est pertinent dans le cas présent parce qu'il permet « de dégager des thèmes grâce à l'examen minutieux des codes et des données » (Fortin, 2010, p. 463). Les études dans le domaine par exemple pour l'entrée au secondaire (Evangelou *et al.*, 2008) et pour l'apprentissage par la lecture (Cartier *et al.*, 2012 ; Cartier *et al.*, 2010 ; Martel *et al.*, 2014) ont eu recours à ce type d'analyse pour décrire les interventions pédagogiques des enseignants, soit la situation d'apprentissage par la lecture et le soutien proposé par les enseignants.

Afin d'atteindre le premier objectif de la recherche, les données codées et compilées sur le contexte de l'entrée au secondaire en classe ordinaire et l'expérience vécue par les élèves dans ce contexte ont été analysées dans des tableaux prévus à cet effet. Pour le deuxième objectif, l'analyse des résultats dans des grilles a aussi été effectuée pour le contexte de l'apprentissage par la lecture, c'est-à-dire pour la situation d'apprentissage par la lecture et le soutien de l'enseignante ainsi que pour l'expérience vécue par les élèves en apprentissage par la lecture, c'est-à-dire leur processus d'apprentissage par la lecture.

Pour l'analyse du soutien à l'entrée au secondaire, les données codées de l'entrevue avec l'enseignante de français et les entrevues menées auprès des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont été analysées dans un tableau créé en fonction des trois types de transition définis par Tilleczek et Ferguson (2007) et des facteurs de risque et de protection identifiés dans la littérature sur le sujet. Ainsi les composantes du tableau d'analyse tenaient compte des aspects procéduraux, académiques, sociaux et de la différence entre le primaire et le secondaire (voir tableau VIII).

Tableau VIII. Tableau de compilation des données sur l'entrée au secondaire

Types de transition	Aspects à considérer	F	Citations
Procédural	Aspects à considérer		
	Ressources		
	Pratiques pour faciliter		
	Émotions		
	Difficultés		
	Préoccupations		
	Autre		

Académique	Personnel		
	École		
	Ressources		
	Pratiques pour faciliter		
	Émotions		
	Difficultés		
	Préoccupations		
	Autre		
Social	Activités		
	Parents/frères et sœurs		
	Amis		
	Émotions		
	Difficultés		
	Préoccupations		
	Autre		
Primaire-secondaire	Enseignants		
	Devoirs/examens		
	Autonomie		
	Émotions		
	Changement qu'on aime		
	Changement qu'on n'aime pas		
	Plus facile		
	Plus difficile		

Les données de l'entrevue avec l'enseignante de français et le verbatim de l'observation en classe ont été analysées dans deux séries de tableaux d'analyse.

Dans la première série, le premier tableau (voir tableau IX) sur l'activité d'apprentissage par la lecture comprenait cinq composantes sur la pertinence ; le tableau X portait sur la complexité et comprenait cinq composantes, alors que le tableau XI analysait le caractère motivant à partir de dix composantes (Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, subv. FRQSC 2015-2018).

Tableau IX. Pertinence de l'activité d'APL

Composante	Aspect à coder : situation d'APL	F	Citation
Tâches font lire	...individuellement		
	...en groupe de collaboration		
	...sur des sujets traités en lien direct avec l'objectif de l'activité?		
Tâches font acquérir des connaissances	...faire des liens entre plusieurs éléments d'information des textes?		
	...faire des liens avec les connaissances qu'ils avaient sur le sujet?		

Tableau X. Complexité de l'activité d'APL

Composante	Aspect à coder : situation d'APL	F	Citation
Plusieurs périodes de cours	Sur combien de semaines se déroule l'activité?		
Différentes façons de traiter l'information	... d'utiliser différentes façons de traiter l'information des textes multimodaux?		
Poursuit plusieurs buts	Combien de buts sont poursuivis?		
Créer une variété de produits	... produits sont diversifiés?		
Couvre l'ensemble de l'information sur le sujet	... objectif principal de cette activité?		
	Quels sont les sujets traités en lien avec ce thème?		

Tableau XI. Caractère motivant de l'activité d'APL

Composante	Aspect à coder : Situation d'APL	F	Citation
Est signifiante	... aspects de l'activité sont en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves?		
Est diversifiée, variée et intégrée aux autres	... buts poursuivis sont diversifiés et variés?		
	... éléments de l'activité peuvent être transférables dans d'autres activités de classe?		
Offre un défi	... l'activité demande un défi pour l'élève de 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire?		
Est authentique	... la production finale a un caractère authentique?		
Exige un engagement cognitif	... demande à l'élève de fournir un effort cognitif?		
Demande de faire des choix	... demande à l'élève de faire des choix?		
Permet d'interagir et de collaborer	... permet d'interagir et de collaborer?		
Possède un caractère interdisciplinaire	Combien de disciplines du programme de formation l'activité couvre-t-elle?		
Comporte des consignes claires	... les consignes sont suffisamment claires pour réussir l'activité?		
Se déroule sur une période de temps suffisante	... enseignant prévoit suffisamment de temps pour réaliser l'activité?		

Un autre tableau portait sur les occasions (tableau XII), un suivant sur les textes (tableau XIII) et un dernier sur le domaine d'apprentissage (tableau XIV).

Tableau XII. Occasions d'apprendre en lisant

Composante	Aspect à coder : situation d'APL	F	Citation
Fréquence de réalisation de l'activité	Combien de fois l'activité demande-t-elle de lire?		
	Demande d'apprendre en lisant à l'extérieur de la classe?		
Nombre de pages à lire	Combien de pages les élèves ont-ils à lire chaque semaine?		
Durée de réalisation complète	Quelle est la durée complète de l'activité?		

Tableau XIII. Textes

Composante		Aspect à coder : Situation d'APL		F	Citation
Support		Imprimé	Est-ce que le support est imprimé (papier, manuel, etc.)?		
		Numérique	Est-ce que le support est numérique (à l'ordinateur, iPad, télévision, etc.)		
Contenu		Lien contenu et programme	...thème principal des sources d'information est en lien avec le programme de formation québécois?		
		Étendue du sujet suffisante	...contenu des sources d'information permet d'atteindre l'objectif de l'activité?		
		Justesse de l'information	...l'ensemble de l'information contenue dans les sources d'information est juste?		
Modes	Textuel		Est-ce qu'il s'agit d'un Texte linéaire écrit?		
	Visuel	Dynamiques	Est-ce qu'il s'agit d'un extrait?		
			Est-ce qu'il s'agit d'une œuvre complète?		
			Est-ce qu'il s'agit d'une capsule ou d'un clip?		
			Est-ce qu'il s'agit d'un long métrage?		
			Est-ce qu'il s'agit d'un court métrage?		
		Fixes	Est-ce qu'il s'agit d'une illustration?		
			Est-ce qu'il s'agit d'une composition non intentionnellement structurée?		
			Est-ce qu'il s'agit d'une photographie?		
			Est-ce qu'il s'agit d'une figure, d'un schéma ou de tableaux?		
		Autres	Est-ce qu'il s'agit de tout autre mode visuel non spécifié		
		Couleur	Est-ce que c'est en couleur?		
		Noir et blanc	Est-ce que c'est en noir et blanc?		
	Sonore	Musique	Est-ce qu'il s'agit de musique?		

	Cinétique	Paroles	Est-ce qu'il s'agit de paroles?		
		Bruits	Est-ce qu'il s'agit de bruits?		
		Mouvements des êtres vivants	Est-ce qu'il s'agit de gestuelle?		
		Mouvements des objets inanimés	Est-ce qu'il s'agit de mouvements d'objets inanimés?		
Ensemble modal	Écriture	Lisibilité	...en moyenne le nombre de mots par phrase dans 250 mots?		
			Combien de mots difficiles dans chaque phrase dans un échantillon de 250 mots?		
			Combien de mots de 5 syllabes ou plus dans chaque phrase pour un échantillon de 250 mots?		
			Combien d'images par page de texte en moyenne?		
			Combien d'hyperliens?		
		Structure	...différentes structures dans les textes multimodaux?		
		Cohérence	...sujets des textes multimodaux sont liés entre eux?		
			...fil conducteur entre les idées de chacun des ensembles multimodaux?		
		Organisation	...en combien de parties est divisé le texte multimodal?		
			...éléments facilitateur dans le texte multimodal?		
			...termes techniques qui ne sont pas expliqués dans chacun des textes multimodaux?		
			... possibilité d'avoir plus d'information via un hyperlien ?		
Adaptation à l'élève		Capacité de lecture	...textes multimodaux adaptés aux capacités de lecture des élèves?		
		Capacité d'attention	...textes multimodaux adaptés à la capacité d'attention des élèves?		
		Connaissances	...textes multimodaux adaptés aux connaissances antérieures des élèves?		
		Intérêts	... textes multimodaux adaptés aux intérêts de l'élève?		

Tableau XIV. Domaine d'apprentissage

Composante		Aspect à coder : Situation d'APL	F	Citation
Domaine des langues	Français	Compétence 1 : Lire des textes variés		
		Compétence 2 : Écrire des textes variés		
		Compétence 3 : Communiquer oralement		
		Compétence 4 : Apprécier des œuvres littéraires		

La deuxième série de tableaux se rapportait au soutien de l'enseignante à l'apprentissage par la lecture des élèves et comprenait onze composantes : le soutien 1) aux

connaissances antérieures ; 2) à la motivation ; 3) aux émotions ; 4) à l'interprétation des exigences de l'activité ; 5) aux objectifs personnels ; 6) aux stratégies de planification ; 7) à la mise en œuvre des stratégies cognitives ; 8) aux stratégies de contrôle et d'ajustement ; 9) aux stratégies d'autoévaluation ; 10) à la performance et 11) autres (Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, subv. FRQSC 2015-2018). Le tableau (XV) qui suit montre un exemple dans le cas de la composante de l'interprétation des exigences de l'activité.

Tableau XV. Exemple d'analyse du soutien à l'interprétation des exigences de l'activité

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Objet	F	Citations
Interprétation des exigences de l'activité	Lire ou visionner	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de lire l'activité d'APL?	Soutien		
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de traiter l'information de l'activité d'APL?	Soutien		
	Autoréguler son apprentissage	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences d'autoréguler son apprentissage dans l'activité d'APL?	Soutien		
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de réaliser l'activité d'APL?	Soutien		
	Gérer les ressources	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences liées à la gestion des ressources?	Soutien		
Autres	-	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à réfléchir aux exigences autres (ou imprécis)?	Soutien		

Les données compilées des deux entrevues sur le processus d'apprentissage par la lecture des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ainsi que le contenu de l'observation en classe ont été analysées dans un tableau, dont les composantes correspondaient à celles présentées dans le cadre de référence de l'étude (voir annexe IX). Les composantes du processus d'apprentissage par la lecture analysées portaient sur : 1) les connaissances antérieures ; 2) la motivation ; 3) les émotions ; 4) l'interprétation des exigences de l'activité ; 5) les objectifs personnels ; 6) les stratégies de planification ; 7) la mise en œuvre des stratégies cognitives ; 8) les stratégies de contrôle et d'ajustement ; 9) les stratégies d'autoévaluation ; et 10) la performance (Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, subv. FRQSC 2015-2018). Le tableau XVI donne un exemple d'analyse de la composante

de la motivation du processus d'apprentissage par la lecture pour la perception de compétence et la perception de contrôlabilité.

Tableau XVI. Exemple d'analyse de la motivation

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Objet	F	Citations
Perception de compétence	Lire ou visionner	Quelle est la perception de compétence à lire (ou visionner) de l'élève?	Processus		
	Traiter l'information	Quelle est la perception de compétence à traiter l'information de l'élève?	Processus		
	Autoréguler son apprentissage	Quelle est la perception de compétence de l'élève à autoréguler son apprentissage?	Processus		
	Réaliser l'activité	Quelle est la perception de compétence de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	Processus		
	Gérer les ressources	Quelle est la perception de compétence de l'élève à gérer les ressources?	Processus		
Perception de contrôlabilité	Lire ou visionner	Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à lire ou visionner?	Processus		
	Traiter l'information	Quelle est la perception de contrôlabilité à traiter l'information de l'élève?	Processus		
	Autoréguler son apprentissage	Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à autoréguler son apprentissage?	Processus		
	Réaliser l'activité	Quelle est la perception de contrôlabilité à réaliser l'activité de l'élève d'APL?	Processus		
	Gérer les ressources	Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à gérer les ressources?	Processus		

La situation d'apprentissage par la lecture en français que l'enseignante de première secondaire a proposée a été décrite à partir d'un tableau d'analyse de contenu (voir annexe VIII). Ce tableau a pour objectif de « faire ressortir le contenu des documents étudiés » (Lamoureux, 2000, p. 135). Les documents de planification qui ont été analysés dans le tableau d'analyse de contenu étaient : pour la première activité, le texte sur « Anne Frank », les questions de compréhension en lecture et l'évaluation sur la rédaction d'une introduction ; pour la deuxième activité, le questionnaire sur la situation d'écoute et le plan

de rédaction du texte descriptif. Les deux activités ont été analysées en fonction des quatre composantes suivantes : l'activité proposée par l'enseignante de français, les occasions d'apprendre par la lecture, les textes choisis pour la réaliser et le domaine d'apprentissage sollicité.

Les traces des élèves dans les deux tâches ont été analysées dans un tableau d'analyse de contenu en lien avec le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève (voir annexe IX). Pour la tâche portant sur « Anne Frank », les réponses aux questions de compréhension en lecture et l'évaluation de la rédaction d'une introduction ont été analysées. Pour la tâche en lien avec le film « La vie est belle », le questionnaire sur la situation d'écoute, le plan de rédaction du texte descriptif avec justification et le texte descriptif rédigé par l'élève ont été analysés. Les traces des élèves ont été analysées en fonction des composantes du modèle de référence soit : les connaissances antérieures, la motivation, les émotions, l'interprétation des exigences de l'activité, les objectifs personnels, les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, la mise en œuvre de stratégies cognitives et la performance obtenue.

Après avoir analysé les données, des constats ont été émis pour faire ressortir l'essentiel et les thèmes principaux pour atteindre les objectifs de la recherche (voir tableau XVII). Les analyses qualitatives ont permis de dégager des liens entre le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors de l'apprentissage par la lecture et l'expérience vécue par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Tableau XVII. Exemple de constats généraux sur le processus d'apprentissage par la lecture de l'élève

	Critères	Aspects à considérer	Objet	Ent. pour tâche 1	Ent. pour tâche 2	Grille d'obs. Tâche 2	Traces pour tâche 1 et 2
Mise en œuvre des stratégies	Stratégies de lecture	Les titres et les sous-titres	Processus	1			
		Lire les mots gras	Processus				
		lire la table des matières	Processus				
		Lire les encadrés	Processus				
		Lire vite	Processus				
		Autres stratégies de	Processus	3	1		

		lecture (lire à voix haute, etc.)					
	Stratégies de traitement de l'info.	Surligner et souligner de phrases	Processus	1		1	
		Survoler	Processus				

3.6 Considérations d'ordre éthique

Un code de déontologie comprend des règles d'éthique qui visent le respect et la protection des droits des sujets participants à la recherche (Lamoureux, 2000). À cet effet, un certificat d'éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal a été obtenu le 12 octobre 2016 et renouvelé le 15 février 2018 et le 21 juin 2019. Cette démarche permet de respecter les règles morales et légales établies par la communauté scientifique (Lamoureux, 2000).

Pour l'enseignante de français au secondaire, toutes les considérations d'ordre éthique ont été exprimées clairement pendant la première rencontre. L'enseignante a signé un formulaire de consentement à participer à la recherche dans lequel l'objectif de la recherche, son implication dans la recherche et les mesures prises pour protéger son anonymat ont été précisés. Elle a été aussi informée que sa participation à la recherche était volontaire et qu'elle pourrait se retirer en tout temps. Pour l'enseignante qui accompagnait l'enseignante de français pendant la période d'observation, elle a été contactée au mois de janvier 2018. Lorsque l'étudiante chercheuse a analysé les données de l'observation en classe, elle s'est rendu compte que les interventions mises en place en classe par l'enseignante accompagnatrice étaient importantes pour décrire les interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture. Ainsi, l'étudiante chercheuse a demandé l'autorisation à cette personne d'utiliser les données concernant ses actions. Cette dernière a accepté et a signé le formulaire de consentement le 12 janvier 2018.

Pour ce qui est des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage, un formulaire de consentement à participer à la recherche a été envoyé à leurs parents en début d'avril 2017. En signant le formulaire, ces derniers ont accepté et ont autorisé que leur enfant participe à la recherche. Ce formulaire spécifie également l'objectif de la recherche, les critères et les modalités de participation des élèves à la recherche ainsi que la confidentialité des renseignements obtenus.

Chapitre 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le chapitre quatre présente les résultats obtenus aux deux objectifs de la recherche : 1) décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et 2) décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Les résultats seront présentés séparément pour chacun des objectifs suivis d'une discussion portant sur l'ensemble des résultats obtenus.

4.1 RÉSULTATS

La partie qui suit présente les résultats obtenus en deux temps. Dans un premier temps, le contexte de l'entrée au secondaire sera décrit, suivi de l'expérience vécue dans ce contexte par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Dans un second temps, le contexte de l'apprentissage par la lecture dans la classe de Tania sera décrit, suivi de l'expérience vécue dans ce contexte par les trois élèves ayant des difficultés intégrées en classe ordinaire.

4.1.1 Contexte de l'entrée au secondaire et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire

Pour répondre au premier objectif de l'étude qui vise à décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, la description du contexte de l'entrée au secondaire dans l'école et la classe visée sera d'abord présentée. Elle sera suivie de la description de l'expérience vécue dans ce contexte par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire.

4.1.1.1 Contexte de l'entrée au secondaire

Dans la partie qui suit, le contexte de l'entrée au secondaire est décrit. Pour ce faire, les résultats sont présentés en se référant aux trois types de transition définis dans le cadre théorique (Tilleczek et Ferguson, 2007). Étant donné que l'entrée au secondaire est le moment

de la transition du primaire au secondaire choisi dans la présente étude, la structure de présentation des résultats est la suivante : 1) entrée au secondaire sur le plan procédural, 2) entrée au secondaire sur le plan académique et 3) entrée au secondaire sur le plan social. Les différents thèmes permettant de décrire le contexte sont identifiés à partir des réponses tirées de l'entrevue réalisée auprès de Tania, l'enseignante de français, à la deuxième étape de l'étude. Cette partie se termine par une synthèse des résultats obtenus sur le contexte de l'entrée au secondaire.

Entrée au secondaire sur le plan procédural

Pour décrire le contexte de l'entrée au secondaire sur le plan procédural, les thèmes abordés en entrevue par l'enseignante ont été l'organisation de l'école secondaire ainsi que les pratiques mises en place pour favoriser l'entrée au secondaire.

L'organisation de l'école secondaire

Un des thèmes abordés par Tania a été les changements dans l'organisation de l'école secondaire qui est différente de celle du primaire. Les changements identifiés se rapportaient à la gestion des casiers et des sacs, aux enseignants du secondaire et à la nouvelle routine.

Tania a expliqué qu'au secondaire, la gestion des casiers et des sacs à dos diffère de celle du primaire.

[...] les casiers, la gestion du sac à dos. Jusqu'en sixième année pratiquement, les profs du primaire leur disent encore quoi mettre dans leur sac à dos, chaque soir. (Tania_Trans1)

Elle a rapporté qu'à leur entrée au secondaire, les élèves n'étaient pas assez prêts pour s'adapter à la nouvelle organisation de l'école. À ce sujet, elle a dit :

[...] ils ne sont pas habitués d'être autonomes. Fait qu'ils arrivent du primaire, ils ne sont pas encore autonomes. [...] Au point de vue de la matière, ils sont prêts, du point de vue académique, c'est correct, mais au point de vue de la gestion du temps, gestion de l'agenda, etc., là ils ne sont pas prêts. (Tania_Trans1)

De plus, elle a décrit que le secondaire était différent du primaire quant au nombre d'enseignants, à leur encadrement et à la nouvelle routine. Elle a souligné le fait que les élèves

n'étaient pas bien préparés par les enseignants du primaire pour bien gérer le temps et le matériel. De plus, ils n'étaient pas habitués à la nouvelle routine et à la présence de plusieurs enseignants à l'école secondaire.

C'est vraiment la différence. C'est vraiment le nombre de profs, puis l'encadrement. C'est vraiment : " les élèves, sortez vos agendas". C'est vraiment dans la routine là [...]. Nous, on pense qu'ils sont mal préparés à ça. Ils ne sont pas préparés. [...] Oui, parce que ça prend toute la place puis ils ne sont pas capables d'arrimer tout ça, différents profs, les casiers [...]. (Tania_Trans1)

Pratiques pour faciliter l'entrée au secondaire

Tania a décrit les pratiques mises en place par son école afin de faciliter l'entrée au secondaire des élèves. Ces pratiques consistaient à faire visiter l'école secondaire par les élèves du primaire, au mois de mai précédant l'entrée.

De plus, le personnel de l'école secondaire a organisé une journée spécialement prévue pour faire visiter l'école secondaire aux élèves qui avaient des troubles spécifiques d'apprentissage, accompagnés de leurs parents.

Pour les élèves, par exemple qui ont soit un TSA soit les choses comme ça, il y a toujours à faire venir visiter au mois d'août dans les pédagogiques, choisir leurs casiers, c'est-à-dire leurs choses avec leurs parents, faire une petite visite privée pour eux autres, ça, c'est toujours, chaque année on en fait une ou deux. (Tania_Trans1)

Afin de faciliter l'entrée au secondaire sur le plan procédural, Tania a mentionné qu'une enseignante-ressource «[suivait] de près les élèves pour organiser leurs casiers» (Tania_Trans1). Par exemple, l'horaire prévoyait que les élèves qui présentaient des difficultés dans la gestion des casiers sortaient cinq minutes avant la fin des cours pour faire leur sac à dos avec l'enseignante-ressource.

Entrée au secondaire sur le plan académique

Le thème principal qui a émergé des propos de l'enseignante lors de l'entrevue était celui des pratiques mises en place pour faciliter l'entrée au secondaire sur le plan académique. Parmi ces pratiques, Tania a parlé de l'arrimage des matières, de la communication entre les

enseignants du primaire et ceux du secondaire, et des ressources humaines et matérielles disponibles à l'école visant à faciliter l'entrée au secondaire.

Arrimage des matières

Tania a rapporté que l'arrimage des matières entre le primaire et le secondaire représentait une pratique mise en place pour faciliter l'entrée au secondaire. Par exemple, elle a expliqué qu'il y avait un projet en mathématique qui se réalisait en collaboration avec les enseignants du primaire et les conseillers pédagogiques de mathématique pour essayer d'arrimer le contenu de la matière et les compétences visées entre le primaire et le secondaire.

Communication entre les enseignants des deux ordres

Une pratique présente à l'école voulant faciliter l'entrée académique des élèves selon les propos de l'enseignante était celle de la communication entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. En effet, elle a expliqué que les enseignants du secondaire rencontraient ceux du primaire pour discuter des dossiers des élèves et pour mieux cibler les élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage. Elle a ajouté que ces rencontres dans les écoles primaires leur permettaient de prendre des décisions quant au choix du groupe d'appui proposé à l'élève. Ainsi, à la lumière de ces discussions avec les enseignants du primaire, ceux du secondaire décidaient si l'élève ayant des difficultés d'apprentissage serait dans un groupe d'appui en français ou en mathématique au secondaire.

Au mois de mai, juin, nous, on va aller rencontrer toutes les écoles primaires. On a un tableau, on coche : est-ce qu'il y a un plan d'intervention actif? Est-ce qu'il y a une cote de difficulté particulière? Qu'est-ce qui a été fait? Qu'est-ce qui n'a pas été fait? Est-ce que, s'il n'y a pas encore de diagnostic, bon c'est en cours? Qu'est-ce qui a été fait? Puis nous ensuite avec ça, on décide s'il va être dans un groupe d'appui en maths ou un groupe d'appui en français. (Tania_Trans1)

Ressources humaines et matérielles disponibles

Tania a évoqué la présence de groupes d'appui en français et en mathématique (classes ressources) où les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pouvaient aller s'ils n'avaient pas compris l'une des deux matières.

Oui, il y a justement des groupes d'appui, où deux groupes deviennent trois en français et en mathématique, mais ils ne peuvent pas avoir les deux, c'est soit appui français, soit appui mathématique. (Tania_Trans1)

Elle a ajouté que les enseignants collaboraient entre eux à la recherche de solutions pour aider ces élèves. Par exemple, elle a mentionné qu'ils préparaient des clés USB sur lesquelles les évaluations étaient enregistrées et présentées aux élèves. Également, à l'école, ils offraient aux parents ainsi qu'à leurs enfants des séances de formation pour apprendre à utiliser le logiciel Word Q. Tania a précisé que les élèves identifiés comme ayant une dyslexie, ainsi que ceux ayant des difficultés et des troubles généralisés, bénéficiaient de ce logiciel, et ce, afin d'augmenter leur chance de réussite dans les travaux à effectuer.

Également, Tania a mentionné que le suivi des plans d'intervention était assuré pour soutenir les élèves selon leurs besoins spécifiques. À travers cette mesure, à son école, tout le monde se mobilisait pour favoriser les apprentissages de ces élèves, dont la directrice d'école.

Mais, je vous dirai que, on a une nouvelle directrice cette année puis elle axe beaucoup sur les plans d'intervention qui touchent vraiment toutes les sphères, puis elle fait des révisions puis c'est bien suivi les plans d'interventions. (Tania_Trans1)

Tania a rapporté que ces ressources comprenaient aussi du matériel pédagogique comme une variété de livres disponibles à la bibliothèque. En effet, elle a précisé qu'ils achetaient des livres de tous les niveaux de difficulté. Par exemple, pour son cours, elle a proposé aux élèves quatre livres de différents niveaux de difficulté sur le thème de la guerre afin de permettre à tous de lire et d'apprendre sur le sujet.

Entrée au secondaire sur le plan social

Tania a brièvement parlé de l'entrée au secondaire sur le plan social. Elle a mentionné que certains élèves avaient de la difficulté à s'ajuster et que « beaucoup d'élèves ont des problèmes de socialisation » (Tania_Trans1).

Elle a précisé que le développement des compétences sociales est visé dans les plans d'intervention des élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, elle a évoqué que des moyens sont mis en place par différents intervenants scolaires afin d'aider ces élèves à surmonter les difficultés d'adaptation sociale et à avoir plus confiance en eux.

Synthèse sur le contexte de l'entrée au secondaire

Aux propos de l'enseignante, le contexte de l'entrée au secondaire de son école se caractérisait par certains points forts sur les plans procédural, académique et social.

Sur le plan procédural, la visite de l'école secondaire au mois de mai pour les familiariser avec les locaux et les casiers visait à faciliter l'entrée au secondaire des élèves du primaire. Cette visite se faisait de façon « privée » lors d'une journée spéciale organisée pour les élèves qui ont un TSA et leurs parents. La présence d'une personne que Tania a nommée « enseignante-ressource » visait l'accompagnement des élèves peu autonomes dans l'organisation de leurs casiers et la gestion de leur sac à dos.

Sur le plan académique, Tania a rapporté que les rencontres entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire visaient l'arrimage des compétences disciplinaires en mathématique afin de faciliter l'entrée des élèves au secondaire. De plus, elle a parlé des rencontres entre les enseignants des deux niveaux pour identifier les élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage et leurs besoins. À la suite de ces rencontres, des décisions étaient prises pour les placer dans des groupes d'appui en mathématique ou en français.

Plusieurs ressources humaines et matérielles ont été rapportées par l'enseignante. La présence des groupes d'appui en mathématique et en français visait à favoriser les apprentissages des élèves à leur entrée au secondaire. Par ailleurs, la mise en place de plans d'intervention axés sur le développement scolaire des élèves ainsi que le suivi effectué pour assurer l'atteinte des objectifs fixés étaient identifiés par l'enseignante comme des ressources visant à faciliter l'entrée au secondaire.

Avoir accès à des ordinateurs, au Word Q et au Lexibook semblait également aider les élèves à réaliser leurs travaux scolaires. Selon Tania, la préparation du matériel pédagogique et la disponibilité des livres de tous les niveaux de difficulté à la bibliothèque faciliteraient également l'entrée des élèves sur le plan académique.

Sur le plan social, Tania a rapporté que dans son école, des moyens étaient mis en place par plusieurs intervenants afin de favoriser l'adaptation sociale des élèves et leur développement des compétences sociales visées dans les plans d'intervention.

4.1.1.2 Expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire à l'entrée au secondaire

Les résultats sur l'expérience vécue par les élèves sont présentés pour chacune des trois élèves : Sabine, Bianca et Gabrielle. Cette section décrit comment les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont vécu leur entrée au secondaire sur les plans procédural, académique et social. Une synthèse conclut les résultats obtenus sur leur expérience à l'entrée au secondaire en classe ordinaire.

Sabine

Sur le plan procédural, Sabine a évoqué la visite de l'école secondaire. Cette visite avait facilité son entrée au secondaire en lui permettant de prendre connaissance des lieux pour ne pas s'égarer lors de sa première journée d'école. De plus, la visite de l'école secondaire lui avait permis de rencontrer les enseignants de l'école (Sabine_Trans1).

Sabine a rapporté qu'avoir plusieurs enseignants au secondaire était un changement qu'elle a aimé et qu'elle n'était pas dérangée d'avoir différents enseignants pour les différentes matières scolaires.

Je trouve ça plus le fun que de toujours rester assise. Au secondaire, tu bouges, puis c'est mieux [...] c'est comme on connaît plus de monde, puis ce n'est comme pas toujours une personne [...]. (Sabine_Trans2)

Elle a ajouté que les enseignants du secondaire étaient différents de ceux du primaire. En effet, elle a précisé que ceux du secondaire les traitaient comme des adolescents plutôt que des « bébés » (Sabine_Trans1).

De plus, elle a expliqué qu'elle se sentait plus autonome au secondaire qu'au primaire parce qu'il fallait changer de classe et être organisée pour ne rien oublier.

C'est à cause que, avant, on avait tout dans nos bureaux [...] on fait juste sortir nos cahiers, mais là on doit nous promener pour aller dans la classe puis il ne faut rien oublier. (Sabine, Trans1)

Sur le plan académique, lorsque la chercheuse étudiante a demandé à Sabine si elle avait trouvé le secondaire plus facile ou plus difficile que le primaire, sa réponse n'était pas la même aux deux moments de l'entrevue. Lors de la première entrevue menée en avril, elle a rapporté que la première et la deuxième étape étaient plus difficiles au secondaire qu'au primaire (Sabine, Trans1). Cependant, lorsqu'elle était interrogée à la fin du mois de mai, Sabine a mentionné qu'elle a trouvé le secondaire plus facile que le primaire (Sabine, Trans2).

Sabine a expliqué qu'à son entrée au secondaire, elle trouvait les tâches scolaires plus difficiles qu'au primaire parce que les devoirs étaient plus nombreux (Sabine, Trans1). Elle a ajouté qu'au secondaire, elle trouvait que les textes proposés dans les examens de français comportaient plus de pages à lire et qu'il fallait rédiger des textes plus longs qu'au primaire. Également, elle a rapporté que les examens en mathématique étaient plus durs parce que leur résolution nécessitait plusieurs étapes (Sabine, Trans2).

Plusieurs ressources identifiées par Sabine ont été nommées lorsqu'elle voulait décrire ce qui a facilité son entrée au secondaire sur le plan académique. Sabine a rapporté qu'elle bénéficiait d'un ordinateur, fourni par l'école, pour accomplir les différentes tâches demandées. Elle a précisé qu'avoir accès à un ordinateur l'a beaucoup aidée dans la réalisation des tâches scolaires (Sabine, Trans1) et que c'était un outil qui a facilité son adaptation aux nouvelles exigences des enseignants du secondaire (Sabine, Trans2). Par exemple, elle a déclaré que la lecture des textes pour apprendre était plus facile au secondaire. Selon elle, ceci est dû au fait qu'elle avait recours à l'ordinateur.

J'utilise mon ordi, c'est comme tu soulignes, puis la personne sur l'ordi te le lit, fait que ça va. (Sabine_Trans1)

De plus, Sabine a indiqué qu'elle pouvait utiliser le Lexibook, un dictionnaire électronique de langue française, pour trouver les mots difficiles.

Par ailleurs, elle a mentionné qu'elle avait un plan d'intervention mis en place pour suivre son progrès. À cet effet, des rencontres régulières avec la directrice, son enseignante, sa

mère et elle-même ont eu lieu pour discuter des moyens mis en place et pour assurer le suivi de l'atteinte des objectifs en français et en mathématique (Sabine_Trans2). Elle a rapporté qu'avoir un plan d'intervention l'a aidée à s'ajuster aux exigences du secondaire.

Les groupes d'appui en mathématique ont aidé Sabine à trouver le secondaire plus facile que le primaire. En effet, elle a précisé qu'elle y allait deux fois par semaine pour mieux comprendre la matière (Sabine, Trans1).

En outre, Sabine a indiqué qu'elle se sentait plus autonome à faire ses devoirs au secondaire qu'au primaire.

Plus autonome [...] à propos de mes devoirs et de mes études, avant je les faisais toujours avec mes parents puis maintenant, je me suis habituée et je les fais toute seule. (Sabine_Trans2)

Lorsqu'elle était interrogée sur ses émotions à son entrée au secondaire lors de l'entrevue menée à la deuxième étape, Sabine a précisé qu'elle se sentait bien. Elle a ajouté qu'elle avait beaucoup de difficultés au début sans préciser nécessairement la nature de ces difficultés. Par ailleurs, elle a rapporté qu'elle se sentait un peu stressée à son entrée au secondaire, surtout par rapport aux devoirs, parce qu'il y en avait plus qu'au primaire. Mais rendue à la fin de l'année, elle a dit qu'elle s'était habituée (Sabine, Trans1).

Au début, j'avais beaucoup de difficultés, un peu, comme la rentrée, il y a beaucoup plus de devoirs qu'au primaire, mais après, je me suis habituée, là comme à la troisième [étape]. (Sabine_Trans1)

Lors de l'entrevue qui a eu lieu à la quatrième étape de l'étude, soit à la fin du mois de mai, Sabine était stressée pour les examens. Toutefois, son stress était accompagné d'un sentiment d'enthousiasme qui la poussait à travailler fort et à persévérer.

Je me sens, j'ai hâte! Je trouve ça comme excitant que je mets plus d'efforts que la fin d'année finit et que c'est plus important. Fait que je n'arrête pas. Puis je trouve ça le fun! (Sabine_Trans2)

Sur le plan social, Sabine a dit qu'elle a eu recours à ses parents et à ses amis lorsqu'elle rencontrait des difficultés à son entrée au secondaire (Sabine_Trans1). De plus, elle ne semblait pas avoir de difficultés à se faire de nouveaux amis au secondaire. Malgré le fait

qu'un bon nombre de ses amis du primaire était avec elle à l'école secondaire, elle cherchait à « en avoir d'autres » (Sabine_Trans1).

En outre, lorsqu'elle parlait de ses interactions avec les enseignants, Sabine a dit qu'à son entrée au secondaire, elle se sentait un peu gênée pour leur parler et leur poser des questions. Cependant, elle a rapporté se sentir moins gênée rendue à la troisième étape de son année scolaire (Sabine_Trans2).

Bianca

Pour parler de son expérience vécue à l'entrée au secondaire sur le plan procédural, Bianca a décrit une activité qu'elle avait faite au primaire et qui a facilité son entrée au secondaire. En fait, vers la fin d'année, les enseignants des trois groupes de sixième année de son école primaire avaient demandé aux élèves de changer de salle de classe pour suivre différents cours afin de se pratiquer pour le contexte secondaire (Bianca, Trans1). De plus, elle a rapporté avoir visité l'école secondaire sans expliquer nécessairement si cela l'avait aidée ou non.

Parlant des différences entre le primaire et le secondaire, elle a expliqué que le fait d'avoir plusieurs enseignants au secondaire ne la dérangeait pas. En fait, elle a dit qu'elle trouvait cela « spécial [parce qu'elle pouvait] découvrir d'autres personnes » (Bianca, Trans.1). Bianca a ajouté que les enseignants avaient « toutes leurs affaires, donc ils [pouvaient] te donner leurs trucs » (Bianca, Trans1). De plus, elle a senti que les enseignants du secondaire les traitaient comme des élèves matures.

Oui, je trouve ça le fun parce que tu peux faire, parce que tu connais plus d'enseignants puis je trouve ça le fun parce que tu as l'impression d'être plus, on dirait qu'on te considère plus mature, que tu es capable de changer de local, que tu es toute seule, que tu n'es pas obligée d'avoir un enseignant à chaque cours, puis ils ont leur spécialité, fait qu'ils peuvent avoir plus de trucs à te poser que si juste c'est un professeur normal. Ils vont avoir plus de compétences. (Bianca_Trans2)

De plus, elle a mentionné qu'elle aimait « changer souvent de professeurs ». Elle a décrit aussi les enseignants comme étant plus « cool » (Bianca, Trans.1) que ceux du primaire, parce qu'ils pouvaient donner « tout leur avis » (Bianca, Trans.1).

Par ailleurs, Bianca a rapporté aimer les changements à son entrée au secondaire. Par exemple, elle a dit qu'elle aimait beaucoup « comment ça [fonctionnait] que [c'était] différent du primaire » (Bianca, Trans1). Plus précisément, elle a aimé avoir son propre casier parce qu'elle avait son « intimité » (Bianca, Trans1) et elle n'avait pas besoin de le partager avec les autres. De ce fait, elle arrangeait son casier comme elle le voulait ; ainsi il était toujours en ordre.

Sur le plan académique, Bianca a trouvé que les devoirs étaient plus faciles au secondaire, parce qu'ils étaient plus courts, mais plus nombreux (Bianca_Trans2). Elle a expliqué que la gestion du temps pour la remise des devoirs était meilleure au secondaire qu'au primaire.

Parce que d'habitude au primaire, il fallait que tu les fasses pendant la semaine, mais là il faut juste que tu les remettes pour le cours suivant, fait que je trouve ça plus facile. (Bianca_Trans1)

Elle a rapporté que lire les textes informatifs était plus facile au secondaire qu'au primaire parce qu'elle avait recours à des ressources matérielles comme le Word Q et Lexibook. En fait, elle a dit que le Word Q l'aidait à lire et à apprendre en lisant les textes informatifs parce qu'elle n'avait pas à lire elle-même les textes, ainsi, elle les comprenait mieux. Elle a ajouté qu'utiliser le Lexibook pour la recherche des mots difficiles l'aidait à mieux comprendre les mots difficiles dans les textes (Bianca_Trans1).

Également, aller le plus souvent dans les groupes d'appui était une ressource qui rendait le secondaire plus facile à ses yeux. Bianca a indiqué que les enseignantes de son groupe l'aidaient à réaliser les travaux scolaires et la soutenaient lorsqu'elle ne comprenait pas le contenu des matières scolaires et qu'elle pouvait leur poser plus de questions. Elle a déclaré que le plus souvent, elle avait besoin d'aller en récupération pour les mathématiques parce que c'était le domaine d'apprentissage dans lequel elle avait le plus de difficultés.

[...] il y a des récaps, mais c'est pour une matière spécifique puis tu as des fois l'enseignante qui circule puis tu peux poser des questions. [...] Puis j'y vais quand je ne comprends pas. Ben là on fait des aide-mémoire fait que j'y vais plus souvent, on revoit la matière. (Bianca_Trans2)

Par contre, ce que Bianca a trouvé plus difficile au secondaire qu'au primaire, c'était les questions posées par les enseignants lors des évaluations. Vérifier ses réponses dans le texte semblait être également plus difficile pour elle. De plus, elle a expliqué que parfois, c'était difficile pour elle de comprendre en classe et que cette incompréhension devenait un obstacle pour réaliser ses apprentissages (Bianca_Trans2).

C'est plus difficile parce que des fois je pense que j'ai la bonne réponse puis que des fois, je ne vérifie pas, alors il faut que je vérifie plus. [...] pour [les textes] faire et répondre aux questions c'est plus difficile. (Bianca_Trans2)

En outre, Bianca a rapporté se sentir plus autonome au secondaire qu'au primaire, et cela dans toutes les matières (Bianca, Trans1). Elle a expliqué qu'elle aimait le fait « qu'on la considérait comme une personne plus responsable » (Bianca, Trans.2). Elle a ajouté qu'elle se sentait plus autonome parce qu'elle devait apprendre à s'adapter et à bien gérer son temps pour compléter les devoirs.

Je suis plus autonome au secondaire parce que, il faut que je m'adapte, avec les devoirs, il faut les remettre. [...] tu ne peux pas juste les faire pendant la fin de semaine. [...] je trouve que ça, ça m'a aidé pour mon autonomie. (Bianca_Trans1)

Par ailleurs, Bianca a déclaré se sentir stressée à son entrée au secondaire et à la fin de son année scolaire. Lorsqu'interrogée au mois d'avril par rapport à ses émotions à l'entrée au secondaire, elle a dit qu'elle était « stressée au début, mais plus ça allait [elle] trouvait que [elle] était plus en liberté qu'au primaire » (Bianca_Trans1). Les notes représentaient une source de stress pour Bianca aux deux moments de l'entrevue. À son entrée au secondaire, elle a expliqué que les notes la préoccupaient parce qu'elle avait redoublé son année.

[...] les notes. [...], mais parce que j'ai repris mon année, donc dans le fond c'est ma deuxième année du secondaire 1, mais [...] les notes au début je les avais bien puis ça a commencé à diminuer parce que je ne comprenais pas trop puis j'étais trop gênée pour poser des questions. (Bianca_Trans1)

Lors de la deuxième entrevue qui a eu lieu au mois de mai, Bianca se sentait encore stressée pour les notes. Elle a expliqué qu'elle devait obtenir au moins la moyenne de soixante pour cent dans toutes les matières parce qu'elle était inscrite au programme Sport-études. Cependant, elle a rapporté qu'elle n'avait pas obtenu cette moyenne dans une matière (sans

préciser laquelle), donc elle se sentait stressée et avait « hâte de voir son bulletin » (Bianca_Trans2). En outre, Bianca a mentionné que c'était important pour elle de réussir pour avoir un meilleur avenir.

Vouloir réussir, c'est important si je veux un travail plus tard. Dans le fond, il ne faut pas lâcher parce que si tu lâches, tu vas redoubler. Puis si tu travailles fort, faire de ton mieux, continuer à travailler fort parce que sinon ça ne sert à rien, tu vas redoubler, tu vas te sentir malheureuse parce que tu sais que tu n'as pas fait d'efforts. (Bianca_Trans2)

Sur le plan social, Bianca a mentionné être une athlète et pratiquer la gymnastique 16 heures par semaine. Elle a expliqué comment elle gérât son temps pour concilier les études et le sport.

Je fais de la gymnastique 16 h par semaine. [...] je me suis arrangée quand je suis rentrée au secondaire parce que j'ai remarqué que j'avais beaucoup moins de temps [...]. Après la gym, je mange et je fais mes devoirs, je prends ma douche puis après ça je vais me coucher. (Bianca_Trans1)

Pour ce qui est de ses relations sociales, Bianca a dit qu'elle ressentait toujours une « peur » de ne pas avoir d'amis si elle changeait de classe l'année suivante. Mais en même temps, elle se confortait en se disant qu'elle avait déjà des amis « qu'elle adorait » qui l'encourageaient à « ne pas lâcher » et qui voulaient « garder contact » même si elle avait redoublé son année (Bianca_Trans2).

Bianca a souligné le rôle important de la famille et des amis pendant la période de l'entrée au secondaire. En effet, elle a précisé que son grand frère fréquentait la même école et que cela la rassurait. De plus, elle a parlé du soutien de ses amis et de leur encouragement.

J'avais une amie qui venait ici avant, puis elle m'avait vraiment expliqué comment ça fonctionnait, puis avec le temps je vais m'adapter, que les profs n'étaient pas si pires que ça qu'il n'y a pas tant de devoirs. Il y en a beaucoup, mais des fois, ça peut être dans une semaine, on a trois cours, puis tu as le temps de les faire la fin de semaine. (Bianca_Trans2)

Gabrielle

Sur le plan procédural, Gabrielle a indiqué qu'elle avait visité l'école secondaire et que cette visite avait facilité son entrée au secondaire sans préciser en quoi cela l'a aidée. De plus,

elle a décrit une pratique mise en place au primaire qui a facilité son entrée au secondaire. En effet, elle a précisé que l'enseignante du primaire leur avait demandé d'écrire un texte sur le secondaire, décrivant ainsi ce qu'ils sentaient vis-à-vis de ce passage, s'ils se sentaient stressés ou non, ensuite ils partageaient ces textes en grand groupe et en discutaient avec l'enseignante (Gabrielle_Trans1).

Parlant des changements entre le primaire et le secondaire, Gabrielle a dit qu'avoir différents enseignants ne la dérangeait pas et qu'elle s'était habituée à se déplacer d'une classe à l'autre et à rencontrer plusieurs enseignants dans la journée (Gabrielle_Trans2).

[...] maintenant, je pense que j'aimerais que ça ne soit pas resté, pas rester dans une seule classe toute la journée avec juste un prof. (Gabrielle_Trans2)

Cependant, elle a perçu que les enseignants du secondaire connaissaient moins bien leurs élèves que ceux du primaire.

[...] je trouve que quand tu as juste une seule prof, la prof te connaît un peu plus [...]. Mais si tu as plusieurs profs, ils te connaissent un petit peu moins. (Gabrielle_Trans2)

Quant à ses émotions par rapport à l'entrée au secondaire, Gabrielle a dit qu'elle se sentait « normale » à son entrée au secondaire (Gabrielle_Trans1) et qu'elle s'est habituée au secondaire parce qu'il était « juste un peu différent du primaire » (Gabrielle_Trans1). Ainsi, elle ne se sentait pas « différente » (Gabrielle_Trans.1) au secondaire.

Sur le plan académique, Gabrielle a avoué que, de manière générale, elle aimait le primaire plus que le secondaire et qu'elle trouvait le secondaire plus difficile que le primaire (Gabrielle_Trans1). Ce qu'elle aimait le plus au secondaire c'était d'avoir « plus de matières » à apprendre comme l'histoire et la géographie (Gabrielle_Trans1). Cependant, elle a indiqué qu'elle éprouvait des difficultés en français, notamment en lecture. D'ailleurs, elle reconnaissait ses faiblesses au niveau de la compréhension des textes. Elle a aussi rapporté qu'elle n'était pas toujours organisée lors de la réalisation de projets, effectuant souvent les tâches à la dernière minute.

[...] parce que je lis très lentement fait que ça va être plus dur, puis aussi des fois je ne comprends pas puis si quelqu'un le lit pour moi, je le comprends. (Gabrielle_Trans2)

De plus, Gabrielle a précisé qu'au secondaire, les enseignants proposaient des textes plus longs, comportant plus de pages à lire et qu'ils posaient plus de questions que ceux du primaire (Gabrielle_Trans1).

Ce qu'elle a trouvé plus difficile au secondaire qu'au primaire était le fait que les enseignants du primaire « faisaient plus de choses pour elle qu'ici » (Gabrielle, Trans.1).

Au primaire, tout est fait pour toi [...] tu n'as pas besoin de, admettons pour un aide-mémoire, le prof le fait pour toi. [...] admettons, l'histoire au secondaire, il faut que tu fasses ton compte toi-même, mais au primaire, on faisait "Netmath", puis elle l'a fait sur son compte, puis elle m'a donné le mot de passe, puis mon nom, puis c'est tout. (Gabrielle_Trans2)

À plusieurs reprises, Gabrielle a évoqué les examens lorsqu'elle voulait décrire les changements qu'elle a trouvés plus difficiles au secondaire qu'au primaire. En effet, elle a expliqué que les examens au secondaire étaient plus longs et que le temps accordé pour les compléter était plus court qu'au primaire. Elle a même rapporté qu'elle se sentait stressée lorsqu'elle avait des examens toute la journée (Gabrielle_Trans1, 2). D'ailleurs, elle était préoccupée par les examens de fin d'année et elle a mentionné qu'il fallait « étudier plus » pour pouvoir les réussir.

Par ailleurs, Gabrielle a décrit les ressources qui avaient facilité son entrée au secondaire et l'avaient aidée à effectuer les travaux scolaires. Par exemple, elle a mentionné qu'elle utilisait le Word Q pour l'aider à lire, Antidote pour relire son texte écrit et trouver les fautes d'orthographe, et qu'elle avait recours à l'enseignante pour lui poser des questions lorsqu'elle ne les comprenait pas (Gabrielle_Trans1, 2).

Les groupes d'appui représentaient une autre ressource qui a aidé Gabrielle à apprendre lorsqu'elle ne comprenait pas toujours les exemples que l'enseignante donnait en classe. En effet, elle a expliqué qu'elle apprenait à utiliser des stratégies.

[...] au primaire, ils ne donnaient pas de récup, au secondaire oui. Puis des fois, on fait des activités comme en mathématique, on fait des cartons puis c'est plus facile à gérer [...], tu écris, admettons des angles [...] tu écris des mesures. (Gabrielle_Trans2)

De plus, elle a rapporté que vers la fin de l'année scolaire, il y avait des activités de révisions dans ces groupes d'appui afin de mieux préparer les élèves pour l'examen (Gabrielle_Trans2).

Sur le plan social, Gabrielle a expliqué qu'au début, elle « n'était juste pas à l'aise avec tous les profs ». (Gabrielle_Trans1), mais rendue à la troisième étape, elle « s'est habituée à tout » (Gabrielle_Trans2).

Également, elle a parlé des activités sportives qu'elle faisait. En fait, elle pratiquait la course à pied et trouvait qu'elle avait le temps pour faire les activités scolaires et son entraînement pour l'activité physique (Gabrielle_Trans1).

Gabrielle a trouvé que ses parents étaient toujours prêts à la soutenir dans son travail scolaire lorsqu'elle avait besoin d'aide (Gabrielle_Trans1). De plus, elle a précisé que ses amis sont « venus à elle » et l'ont aidée lorsqu'elle avait des difficultés à son entrée au secondaire (Gabrielle_Trans2). Elle a rapporté qu'elle n'avait pas eu de difficultés à se faire de nouveaux amis à son entrée au secondaire et qu'elle pouvait se fier à eux lorsqu'elle avait besoin d'aide.

[...] Quand je leur demande de l'aide, ils sont toujours là. (Gabrielle_Trans2)

Synthèse sur l'expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Sur le plan procédural, les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont rapporté que la visite de l'école secondaire les a aidées à effectuer leur entrée au secondaire. Alors que Bianca et Gabrielle n'ont pas précisé les aspects sur lesquels cette visite était bénéfique, Sabine, de son côté, a mentionné que la visite de l'école l'avait aidée à se familiariser avec l'école et à faire connaissance avec les enseignants.

De plus, Bianca et Gabrielle ont décrit des activités effectuées au primaire pour les préparer au secondaire. En sixième année du primaire, Bianca avait pratiqué le changement de local entre les périodes de cours et Gabrielle avait partagé à l'oral et à l'écrit ses préoccupations par rapport au secondaire.

Sabine, Bianca et Gabrielle ne semblaient pas être dérangées d'avoir plusieurs enseignants. Par contre, Gabrielle a fait remarquer que les enseignants du secondaire connaissaient moins bien les élèves. Les trois filles ont dit qu'elles s'étaient habituées à se déplacer pour changer de classes. Bianca a ajouté qu'elle a aimé avoir son propre casier.

Sur le plan académique, d'un côté, Sabine et Gabrielle ont trouvé que les tâches scolaires étaient plus difficiles qu'au primaire parce que les devoirs étaient plus nombreux et les enseignants proposaient des textes plus longs et posaient plus de questions que ceux du primaire. D'un autre côté, Bianca a trouvé que les devoirs étaient plus faciles au secondaire, parce qu'ils étaient plus courts, et qu'elle avait plus de temps pour les compléter.

Lorsqu'il était temps de parler des examens, les trois filles ont trouvé que les évaluations au secondaire étaient plus difficiles que celles au primaire. Par exemple, Sabine a rapporté que les tests de lecture en français étaient plus longs et que les examens en mathématique étaient plus durs parce que leur résolution nécessitait plusieurs étapes. Bianca a trouvé que les questions posées par les enseignants lors des évaluations étaient plus difficiles. Quant à Gabrielle, elle a expliqué que les examens au secondaire étaient plus longs et qu'ils avaient moins de temps qu'au primaire pour les compléter.

Les trois élèves ont évoqué les ressources matérielles et humaines qui les ont aidés à leur entrée au secondaire sur le plan académique. Sabine, Bianca et Gabrielle ont affirmé que le recours au Word Q et à d'autres ressources informatiques telles que l'ordinateur, le Lexibook et Antidote, les a aidées à lire, à comprendre et à apprendre. Sabine a aussi rapporté que l'ordinateur a beaucoup facilité sa réalisation des tâches scolaires. Les trois élèves étaient également d'accord pour affirmer que les groupes d'appui représentaient une ressource qui favorisait leur compréhension de la matière ou leur préparation aux examens. Seulement Sabine a déclaré qu'un plan d'intervention et un suivi en collaboration avec sa mère et la directrice avaient facilité son entrée au secondaire sur le plan académique.

Les trois élèves se sentaient stressées à leur entrée au secondaire. Sabine a dit se sentir stressée au début de l'année par rapport aux devoirs parce qu'ils étaient nombreux, alors qu'à la fin du mois de mai, elle se sentait davantage stressée par rapport aux examens. Bianca se

sentait stressée pour les notes parce qu'elle avait redoublé son année et voulait réussir. Gabrielle a rapporté se sentir stressée lorsqu'elle avait des examens toute la journée.

Sabine et Bianca ont rapporté se sentir plus autonomes au secondaire qu'au primaire. Sabine a indiqué qu'elle se sentait plus autonome à faire ses devoirs au secondaire qu'au primaire. Bianca, quant à elle, a dit se sentir autonome dans toutes les matières. Elle a expliqué qu'elle aimait le fait qu'on la considérait comme une personne plus responsable.

Sur le plan social, les trois élèves n'ont pas eu de difficulté à se faire de nouveaux amis. Sabine et Gabrielle ont déclaré se sentir un peu gênées de parler avec les enseignants au début du secondaire. Toutefois, rendues à la troisième étape, elles se sont senties plus à l'aise de poser des questions.

Bianca et Gabrielle ont mentionné faire des activités sportives et s'entraîner plusieurs heures par semaine. Les deux ont rapporté pouvoir concilier les études et le sport. De plus, les deux filles ont mis en évidence le rôle important de la famille et des amis pour faciliter leur entrée au secondaire.

4.1.2 Contexte d'apprentissage par la lecture et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire

Pour répondre au deuxième objectif de l'étude qui vise à décrire le contexte de l'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, la description du contexte de l'apprentissage par la lecture sera présentée, suivie de la description de l'expérience vécue dans ce contexte par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire.

4.1.2.1 Contexte d'apprentissage par la lecture : Interventions pédagogiques de l'enseignante sur l'apprentissage par la lecture des élèves

Dans cette partie, les résultats sur le contexte de l'apprentissage par la lecture, soit les

interventions pédagogiques de l'enseignante sur l'apprentissage par la lecture des élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage sont présentés. Dans un premier lieu, la situation d'apprentissage par la lecture proposée aux élèves sera développée suivie par la description du soutien offert aux élèves par l'enseignante dans cette situation.

Situation d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture proposée par l'enseignante de français à tous les élèves abordait le thème de la guerre et se déroulait depuis le début de la troisième étape, soit depuis le mois de mars. Le but de cette situation était d'écrire un texte descriptif avec justification afin de répondre à la question suivante : est-ce que les enfants qui ont traversé la guerre sont plus courageux que les enfants qui n'ont pas connu la guerre ? Cette situation d'apprentissage par la lecture était composée d'une activité comprenant huit tâches :

La tâche 1 proposait de lire un roman et d'organiser les informations dans un tableau de compilation.

1. choisir un roman parmi les quatre proposés par l'enseignante et organiser les informations dans un tableau de compilation selon les aspects suivants : l'amitié, le climat familial, le travail et l'hygiène.

Les tâches 2 à 6 demandaient de lire cinq textes sur le thème de la guerre, de répondre à des questions sur chacun des textes et de compléter le tableau d'organisation des informations débuté à la tâche 1.

2. lire le texte « Grandir à Beyrouth », répondre aux questions sur le texte et compléter le tableau d'organisation des informations.
3. lire le texte « l'Étoile d'Érika », répondre aux questions sur le texte et compléter le tableau d'organisation des informations.
4. lire le texte « Afghanistan », répondre aux questions sur le texte et compléter le tableau d'organisation des informations.

5. lire le texte « Derrière la fenêtre », répondre aux questions sur le texte et compléter le tableau d'organisation des informations.
6. lire le texte « À quand du bon pain sur mon pain », répondre aux questions sur le texte et compléter le tableau d'organisation des informations.
7. lire le texte « Anne Frank », répondre à des questions sur le texte, rédiger une introduction et compléter le tableau pour organiser les informations.

La 7^e tâche consistait à lire un texte décrivant la vie d'« Anne Frank » pendant la Deuxième Guerre mondiale. À la suite de la lecture du texte, les élèves devaient répondre à huit questions sur le texte et rédiger une introduction de 75 mots qui traitait de la vie d'Anne Frank selon les aspects suivants : sa famille, sa cachette et son journal. L'objectif de la rédaction de l'introduction était le réinvestissement des connaissances acquises sur les éléments essentiels d'une introduction (sujet amené, sujet posé, sujet divisé).

8. visionner le film « La vie est belle » et répondre à des questions. En lien avec le film, compléter un plan de rédaction d'un texte descriptif avec justification et rédiger un texte descriptif avec justification.

La 8^e tâche consistait à visionner le film « La vie est belle » et à répondre à 20 questions de compréhension à la suite de la situation de visionnement. En lien avec le film, les élèves avaient à compléter le plan de rédaction de leur texte descriptif avec justification et à rédiger le texte. Le plan est sous forme de tableau dans lequel il faut compléter le schéma sur l'introduction et choisir deux aspects pour le développement. Ensuite, les élèves avaient à réaliser une tâche d'écriture d'un texte descriptif avec justification. Leur production écrite a été évaluée en fonction d'une grille d'évaluation de la situation d'écriture. Tania a précisé que les élèves pouvaient avoir recours aux informations compilées dans le tableau afin de réaliser la tâche d'écriture.

Dans le cadre de cette recherche, la situation d'apprentissage a été analysée dans son ensemble à partir des informations que l'enseignante a fournies durant l'entrevue. De plus, les tâches 7, traitant d'« Anne Frank », et 8, portant sur « La vie est belle », ont été analysées

de manière plus approfondie à partir du matériel pédagogique collecté à la deuxième et troisième étape de la présente étude.

Dans la partie qui suit, la situation d'apprentissage est analysée par composante en lien avec le modèle de référence de Cartier et Butler (2016) présenté dans le deuxième chapitre.

Domaine d'apprentissage et compétences visées

Le domaine d'apprentissage de cette activité était le français, langue d'enseignement, et les compétences visées que l'enseignante a évoquées étaient : 1) lire et apprécier des textes variés (*Anne Frank* ; Traces, tâche 1), 2) écrire des textes variés « Écrire une introduction qui traite de la vie d'Anne Frank » (traces, tâche 1); « Écrire un texte descriptif avec justification » (*La vie est belle*, traces, tâche 2); et 3) communiquer oralement (cette compétence n'a pas été analysée dans cette recherche). Ces compétences se rapportaient au Programme de formation de l'école québécoise, par exemple « lire et apprécier des textes variés » (MELS, 2006, p. 95) et permettaient d'apprendre sur un sujet, comme celui de la guerre.

Pertinence de la situation d'apprentissage par la lecture

La pertinence de l'activité s'évalue en lien avec deux principaux critères tels que présentés dans le cadre théorique : faire lire et faire apprendre (Cartier, 2007). Dans le cas présent, la pertinence pour faire lire s'observait lorsque l'activité demandait aux élèves de lire en mode individuel. Elle ne demandait toutefois pas aux élèves de lire en mode collectif.

Dans cette activité d'apprentissage par la lecture, la pertinence pour faire lire s'observait par le fait d'avoir demandé aux élèves de lire en mode individuel le texte sur « Anne Frank » et cinq autres textes qui décrivaient des événements survenus pendant la Deuxième Guerre mondiale. Les élèves avaient aussi le choix de lire individuellement un des quatre romans sur le thème de la guerre. L'activité d'apprentissage par la lecture ne demandait toutefois pas de lire sur des sujets traités en lien direct avec l'objectif de l'activité en français qui est de lire, d'écrire et de communiquer oralement. Les sujets traités consistaient à répondre à la question :

« est-ce que les enfants qui ont traversé la guerre sont plus courageux que les enfants qui n'ont pas connu la guerre ? »

Par ailleurs, la pertinence pour faire apprendre était présente lorsque l'activité requérait de faire des liens entre les connaissances antérieures des élèves et les informations nouvelles et entre les informations nouvelles elles-mêmes.

En effet, cette pertinence pour faire apprendre s'observait par l'occasion proposée de faire des liens avec les connaissances que les élèves avaient sur le sujet de la guerre et sur le français. Durant l'entrevue, Tania a expliqué que les élèves devaient faire des liens avec ce qu'ils avaient déjà appris sur le thème de la guerre comme les dates et les événements importants. De plus, ils devaient faire des liens avec les connaissances qu'ils avaient en français, tels que les organisateurs textuels et la grammaire (Ens_ENT2_APL).

Dans cette activité d'apprentissage par la lecture, la pertinence pour faire apprendre se trouvait dans le fait de demander de faire des liens entre plusieurs éléments d'information des textes. Par exemple, les aspects que les élèves ont choisis dans le plan de la « pratique d'écriture » étaient en lien avec le film qu'ils avaient visionné « La vie est belle » et le questionnaire qu'ils avaient rempli pendant la situation d'écoute. De plus, Tania a précisé que pour écrire leur texte descriptif avec justification, les élèves devaient faire des liens entre les nouvelles informations compilées dans le tableau après chaque lecture effectuée.

Ils ont un document à remplir puis c'est beaucoup des inférences dedans, parfois il y a du repérage, on s'entend juste à un moment donné ils ont l'impression que ça va trop vite là, puis il n'y a pas des questions à toutes les pages, c'est trois, quatre questions par chapitre, justement pour progresser. À la fin, on se rend compte, parce que quand même, c'est un travail d'une longue échéance, mais le roman après ça sert à leur grand tableau dans le but de répondre à leur examen final d'écriture. (Ens_ENT2_APL)

Complexité de la situation d'apprentissage par la lecture

L'activité d'apprentissage par la lecture était assez complexe parce qu'elle répondait à quatre des cinq critères identifiés dans le cadre théorique : se dérouler sur plusieurs périodes de cours, poursuivre plusieurs buts, comprendre un ensemble d'information qui couvre le sujet, permettre de traiter l'information de différentes façons et permettre de créer une variété

de produits (Cartier, 2007). Le critère non atteint était la réalisation d'une variété de produits, seule la rédaction d'un texte descriptif avec justification était attendue comme production.

Premièrement, l'activité d'apprentissage par la lecture se déroulait sur plusieurs périodes de cours. En effet, le projet sur la guerre a commencé au début de la troisième étape, soit en mars 2017. La tâche qui consistait à lire le texte sur « Anne Frank », à répondre aux questions de compréhension de lecture et à rédiger une introduction s'est déroulée sur deux périodes de cours de 75 minutes, alors que la tâche qui consistait à visionner un film, à répondre à un questionnaire et à rédiger un texte justificatif s'est déroulée sur cinq périodes de cours de 75 minutes.

Deuxièmement, l'activité d'apprentissage par la lecture poursuivait trois buts : 1) lire des textes variés (Anne Frank ; traces, tâche 1), 2) écrire des textes variés « Écrire une introduction qui traite de la vie d'Anne Frank » et 3) communiquer oralement. Par exemple, à propos de la compétence consistant à écrire des textes variés :

C'est vraiment écrire le texte descriptif, de pratiquer la justification, ce qu'ils n'avaient jamais fait, puis vraiment l'aspect, sous-aspect, la structure du texte descriptif. Oui, je vais corriger les fautes, etc., ça va compter dans l'écriture, mais nous on a un gros morceau là-dedans, c'est de leur faire écrire un texte descriptif avec justification de A à Z de l'intro à la conclusion. (Ens_ENT2_APL)

Troisièmement, l'activité d'apprentissage par la lecture était complexe parce que les huit textes, les romans et le film étaient suffisants pour couvrir l'ensemble du sujet de la guerre.

[...] Puis les textes qu'ils lisent, qu'on a tous sortis, c'est des textes, il y en a qui viennent des manuels, il y en a qui viennent de l'internet, d'une revue, ça vient de partout [...]. (Ens_ENT2_APL)

Quatrièmement, l'analyse des documents de planification montrait que l'activité d'apprentissage par la lecture permettait aux élèves de traiter l'information de différentes façons. Cela se manifestait dans l'organisation des informations importantes dans un tableau et dans les schémas que les élèves devaient compléter pour rédiger l'introduction et le développement du texte descriptif.

Caractère motivant de la situation d'apprentissage par la lecture

L'activité d'apprentissage par la lecture respectait plusieurs critères qui lui donnaient un caractère motivant tel que proposé dans le modèle de Cartier et Butler (2016). Une activité à caractère motivant est celle qui répond à dix conditions : il s'agit d'une activité signifiante, authentique, qui représente un défi pour l'élève, qui exige un engagement cognitif de sa part, qui le responsabilise en lui permettant de faire des choix, qui lui permet d'interagir et de collaborer, qui est diversifiée, variée et s'intègre aux autres activités, qui a un caractère interdisciplinaire, qui comporte des consignes claires et qui se déroule sur une période de temps suffisante (Cartier, 2007). Les critères d'authenticité, de collaboration entre élèves et d'interdisciplinarité n'étaient pas présents dans cette activité d'apprentissage par la lecture.

En effet, l'activité d'apprentissage par la lecture présentée par Tania était signifiante parce qu'elle était en lien avec les intérêts des élèves. D'ailleurs, elle a remarqué que les élèves étaient vraiment intéressés de lire les textes et les romans sur la guerre parce qu'elle les voyait lire « dans un temps record et en prendre d'autres » (Ens_ENT2_APL).

Également, l'activité proposait des tâches variées comme lire des textes sur le thème de la guerre, écouter un film, répondre à un questionnaire, compléter un tableau de compilation et rédiger un texte descriptif avec justification. De plus, les tâches étaient intégrées aux autres activités de la classe. Par exemple, les réponses aux questions de compréhension de la tâche portant sur « Anne Frank » ainsi que les réponses au questionnaire faisant suite au visionnement du film permettaient aux élèves de compléter un tableau de compilation sur différents aspects reliés à la Deuxième Guerre mondiale. Les élèves pourraient avoir recours aux informations compilées dans ce tableau à l'examen final sur ce thème.

En outre, Tania a précisé que la rédaction du texte descriptif avec justification à la suite du visionnement du film « La vie est belle » était une pratique d'une vraie situation d'écriture qui serait à réaliser lors de l'examen final.

L'activité, c'est une pratique pour, en vue de faire la vraie situation d'écriture le 17 mai puis ils doivent absolument le faire vraiment dans le temps prescrit parce que le 17 mai ils vont avoir, en même temps que les 2^e secondaires, à faire l'examen du MELS, eux ils vont faire leur vraie pratique d'écriture. On les pratique aussi pour le secondaire 2,

vraiment dans l'avant-midi pour qu'ils aient déjà vécu un blocage d'horaire, etc. Donc le projet c'est vraiment une situation d'écriture descriptive avec justification suite à un visionnement du film « La vie est belle ». (Ens_ENT2_APL)

Un autre critère qui rendait cette activité de nature motivante était qu'elle proposait un défi aux élèves de première secondaire. En effet, Tania a mentionné que la structure du texte descriptif avec justification présentait un défi pour certains d'entre eux. Elle a expliqué que certains élèves avaient de la difficulté à rédiger une introduction en incluant ses différentes parties (sujet amené, sujet posé, sujet divisé), alors que pour d'autres, faire une justification était encore plus difficile.

Tania a ajouté qu'écrire un texte descriptif avec justification demandait aux élèves de fournir un effort cognitif important. En effet, c'était la première fois que les élèves de sa classe rédigeaient ce genre de texte.

Pour eux autres, elle est difficile parce que c'est la première fois qu'ils ont à structurer leur introduction. C'est la première fois qu'ils vont à faire un paragraphe de justification, c'est la première fois qu'ils doivent utiliser les organisateurs textuels à la bonne place, etc. C'est le premier texte descriptif en fait qu'ils écrivent en secondaire 1 aussi. Parlons de degré de difficulté, je trouve que celle-là est plus difficile que la vraie, le 17 mai parce que là c'est la première fois qu'ils ont à faire les intertitres. C'est ça, ils nous demandent est-ce qu'il faut que je marque introduction là dans mon introduction, ben non, dans ce cas dans le vrai ils vont savoir. Ils ont beaucoup de questions. (Ens_ENT2_APL)

Également, l'activité d'apprentissage par la lecture proposée par Tania permettait aux élèves de faire des choix. Ainsi, ces derniers avaient le choix du roman à lire sur le thème de la guerre. L'enseignante a rapporté que même si les élèves avaient des difficultés, ils n'étaient pas obligés de lire un roman précis. Ils pouvaient choisir le texte qui les intéressait le plus, même s'ils choisissaient le plus difficile à lire. À ce sujet, elle a dit :

[...] nous, on n'impose rien. Je le présente [...] regarde, moi je te le dis, c'est lui le plus facile, c'est lui le plus facile à comprendre, pas enfantin, tandis que « l'enfant de Schindler », c'est plus compliqué. Les deux sont bons, mais comme Bianca a quand même choisi de prendre « l'enfant de Schindler » parce que c'est lui qu'elle voulait lire. Maintenant, comment elle va s'en sortir, on verra, c'est son choix. Moi je lui ai dit c'est TON choix [...] tout le monde a le choix, mais pas toi, toi tu es obligé de lire lui, non, tu peux, mais il va falloir travailler plus fort. (Ens_ENT2_APL)

Un autre critère qui rendait l'activité de nature motivante était la présence de consignes claires. Par exemple, pour la deuxième tâche, les consignes étaient présentées clairement, les éléments importants pour rédiger le texte descriptif avec justification étaient écrits en gras et des exemples d'aspects leur avaient été fournis.

De plus, Tania a précisé qu'elle avait aidé les élèves dans la compréhension des consignes afin qu'elles soient claires pour tous les élèves, surtout pour ceux qui présentaient des difficultés d'apprentissage. Par exemple, elle a dit qu'elle avait expliqué en détail ce qu'il fallait mettre dans chaque partie du texte.

Un dernier critère atteint était que l'activité d'apprentissage par la lecture se déroulait sur une période de temps suffisante. Par exemple, la tâche menant à la rédaction du texte descriptif avec justification s'était déroulée sur cinq périodes de classe. Une période de classe était également planifiée dans le cas où les élèves n'avaient pas fini leur rédaction, ce qui leur donnait le temps nécessaire de réaliser tout ce qui était à faire.

Par ailleurs, l'activité d'apprentissage par la lecture ne respectait pas le critère d'authenticité. Le produit final réalisé (la situation d'écriture du texte descriptif avec justification) ne pouvait pas être considéré comme un produit « qui ressemble à celui que l'on trouve dans la vie courante » (Viau, 2000, p. 2), tel que la réalisation d'une affiche ou d'un document audiovisuel.

Également, cette activité n'avait pas permis aux élèves d'interagir et de collaborer dans la réalisation des tâches. D'ailleurs, Tania semblait favoriser davantage le travail individuel.

[...] Toujours individuel pour celui-là. Les productions écrites, moi dans ma classe sont toujours individuelles. Je ne sais pas, je n'aime pas ça. Je trouve que ce n'est pas représentatif. (Ens_ENT2_APL)

Finalement, l'activité d'apprentissage par la lecture n'avait pas un caractère interdisciplinaire. Le français, langue d'enseignement, était le seul domaine d'apprentissage sollicité.

Occasions d'apprendre par la lecture

Selon Cartier (2007, p. 14), les occasions d'apprendre par la lecture peuvent se présenter sous la forme du temps ou des périodes consacrées à l'activité, du nombre de pages lues, de la fréquence de réalisation de l'activité pendant une certaine période et du temps alloué par l'enseignante à l'intervention sur l'apprentissage par la lecture.

La lecture de textes était fréquente lors de la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture proposée par Tania. En effet, depuis le début de la troisième étape, les élèves avaient lu cinq textes sur le thème de la guerre. De plus, la tâche portant sur « Anne Frank » demandait aux élèves de lire un texte sur la vie d'Anne Frank. En outre, les élèves devaient lire un roman parmi les quatre fournis par l'enseignante. Par ailleurs, le texte lu (trois pages) et le roman (moyenne de 200 pages) indiquaient un nombre de pages important à lire.

Enfin, Tania a évoqué la durée complète de la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture. Elle a précisé que c'était un projet qui avait commencé au début de la troisième étape. Ainsi, depuis le début du mois de mars, les élèves avaient à réaliser des tâches en lien avec l'activité d'apprentissage par la lecture. Pour ce qui est des tâches analysées dans le cadre de cette recherche, la tâche portant sur « Anne Frank » s'est déroulée sur deux périodes de classe, alors que celle portant sur le film « La vie est belle » a été réalisée sur cinq périodes.

Sources d'information

Dans cette activité d'apprentissage par la lecture, les sources d'information utilisées étaient des textes imprimés comme le texte sur « Anne Frank » et les romans sur la guerre. Plusieurs supports numériques étaient également disponibles pour permettre aux élèves d'apprendre par la lecture. Par exemple, Tania a mentionné qu'elle avait choisi certains textes provenant d'internet. De plus, des supports informatiques ont été utilisés pour aider les élèves lors de la lecture des textes, comme l'accès à l'ordinateur, aux clés USB et au logiciel Word Q.

[...] pas adaptés, mais en fait, ils les ont tous, ceux qui ont des ordi par exemple, ils l'ont tous sur leurs clés USB, donc, ils peuvent tous l'écouter avec Word Q. Tous, ils ont un dossier « textes, projet de guerre », puis ils les ont tous dessus. Le seul qu'on a enlevé

est celui de l'examen de lecture final. Mais comme chaque fois qu'ils ont un devoir, peu importe, ils peuvent écouter leurs textes à la maison. (Ens_ENT2_APL)

Les modes de présentation des informations utilisés étaient variés. Il s'agissait du mode textuel pour des textes linéaires tels que les romans et les différents textes sur la guerre et du mode visuel, dynamique en ce qui concerne le long métrage. En effet, les élèves ont visionné le film « La vie est belle ». Le mode sonore a aussi été utilisé dans cette situation, et cela à travers les paroles. Dans son entrevue, Tania a expliqué que les élèves avaient l'option d'écouter le texte avec Word Q. Ils pouvaient prendre en photo le texte avec l'application Office Lens, puis le transférer en Word et Word Q pouvait le lire aux élèves.

Pour ce qui est du contenu, l'étendue du sujet était suffisante et le contenu des sources d'information permettait d'atteindre les buts de l'activité. Par ailleurs, l'activité d'apprentissage par la lecture proposait une variété de sources d'information pour permettre aux élèves d'apprendre sur le thème de la guerre : il s'agissait de six textes, quatre romans et une vidéo.

Pour ce qui est de la lisibilité des textes, par exemple, le texte sur « Anne Frank » comportait deux mots difficiles dans un échantillon de 250 mots : clandestinité et antisémitisme (traces, tâche 1). Ces deux mots comprenaient cinq syllabes. Le texte comportait une image à la première page, deux images à la deuxième et trois images à la troisième page. Ainsi, le texte pouvait être lu facilement par les élèves.

Quant à la structure des textes, il s'agissait de textes informatifs, narratifs, et de romans. À cet effet, Tania a dit :

Oui, on a fait des recherches puis on a choisi les textes. [...] On voulait des descriptifs, bien construits avec aspects, sous aspects. Ensuite, il y en a certains qu'on voulait des extraits de romans, après ça on voulait du narratif aussi, on voulait un petit peu de tout. (Ens_ENT2_APL)

Enfin, les textes présentés aux élèves étaient adaptés aux capacités de lecture des élèves. L'enseignante avait choisi quatre romans sur le thème de la guerre de niveaux de difficulté d'écriture différents afin de permettre à tous les élèves de la classe de lire et d'apprendre sur le sujet.

Soutien de l'enseignante au processus d'apprentissage par la lecture des élèves

Le soutien de Tania au processus d'apprentissage par la lecture de tous élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage, sera décrit à partir des analyses qualitatives de l'entrevue auprès de l'enseignante de français et de la grille d'observation non participante. À noter que le jour de l'observation des interventions pédagogiques de l'enseignante, une collègue de Tania, Angela, était présente en classe pour l'aider à soutenir les élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, lors de l'entrevue menée à la troisième étape de la présente étude, Tania a mis en évidence la valeur du travail en collaboration avec Angela qui, pour elle, était une condition favorable pour aider les élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage.

Moi je suis vraiment choyée là, parce que moi puis M^{me} Angela, on est des amies dans la vraie vie [...] puis c'était mon ancienne stagiaire, elle travaille avec moi depuis son stage de quatrième année. [...] Elle a fait son stage 4 avec moi depuis ce temps-là elle n'est jamais repartie. On enseigne pareil. Puis on est pro différenciation les deux. Le monde nous regarde, ils disent qu'on se partage un cerveau parce que, on est pareille. [...] ça roule dans la classe. Je ne ferai pas ça avec n'importe qui. Parce que là je suis choyée, puis l'année prochaine elle va être là encore. On est en train d'ouvrir ce mur-là puis faire une plus grande classe, moi je ne le ferai pas avec n'importe qui. [...] Mais elle est active. (Tania_ENT2_APL)

De plus, Tania a expliqué qu'il était important de différencier son soutien avec les élèves afin de mieux les aider à apprendre et à réussir. À ce sujet, elle a précisé :

Mais moi je pense que, moi je suis pour la différenciation, peut-être il y en a qui vont dire non, peut-être il y en a qui vont dire que ça ne change rien, mais moi je pense que oui. Je pense que oui, moi j'ai un garçon qui est dysorthographique à la maison [...] je le sais mon Word Q ça fonctionne pour lui. [...], moi je suis pro différenciation puis, mon cahier de maison l'année prochaine ça va être encore plus, ça va être vraiment sur leur ordi, ils ont les textes directement sur leur ordi. Moi c'est mon dada, j'aime ça! (Tania_ENT2_APL)

Elle a ajouté que le regroupement des élèves dans des petits groupes et l'enseignement à deux tel que le *team-teaching* permettait de répondre aux besoins des élèves plus efficacement et plus rapidement, facilitait les interventions et favorisait la différenciation en classe.

La description du soutien des deux enseignantes sera présentée par composantes du processus d'apprentissage soutenu en lien avec le modèle de référence de Cartier et Butler (2016). Les interventions des deux enseignantes seront décrites pour toute la classe et dans certains cas, pour les trois élèves en particulier.

Soutien aux connaissances antérieures des élèves

Pour soutenir tous les élèves dans l'activation de leurs connaissances antérieures, Tania les a questionnés pour les faire réfléchir sur ce qu'ils avaient déjà appris. Ce questionnement a été fait de manière collaborative en grand groupe, ou de façon individuelle (Grille d'observation_ENS).

Par exemple, pendant la réalisation de la tâche portant sur le film « La vie est belle », Tania a posé des questions à tous les élèves sur ce qu'ils connaissaient déjà sur la vie dans les camps de concentration (Grille d'observation_ENS). Elle leur a demandé de donner des idées sur les conditions de vie dans les camps de concentration pour leur permettre de compléter les deux aspects dans leur plan de rédaction. De plus, Tania a activé les connaissances antérieures des élèves sur le texte descriptif.

Par ailleurs, elle a fait un retour sur les stratégies d'écriture et a ciblé Sabine et Bianca pour formuler leurs connaissances antérieures sur les marqueurs de relation.

Tania : Si vous regardez dans votre plan, encore là je vais vous aider, c'est marqué développement aspect 1, mais ensuite, c'est marqué organisateur textuel, qu'est-ce que c'est les organisateurs textuels qu'on peut mettre au début d'un aspect ? Oui Sabine? Sabine : ensuite. Tania : ensuite, mais tu ne vas pas le mettre en premier, j'espère, Sabine : non. Bianca : premièrement. Tania : oui, deuxièmement. Oui c'est les petits mots-clés comme ça. (Observation_21 avril 2017)

Soutien à la motivation des élèves

Pour décrire le soutien de l'enseignante quant à la motivation de l'ensemble des élèves de sa classe, les résultats sont présentés en fonction des perceptions motivationnelles des élèves (Viau, 2009) : la perception de compétence, la perception de contrôlabilité et la perception de la valeur de l'activité.

Tania a soutenu les élèves quant à leur perception de compétence à réaliser l'activité en les encourageant (Grille d'observation_ENS). En effet, lorsqu'elle expliquait les consignes, elle est revenue sur le travail antérieur des élèves et leur a rappelé qu'ils avaient déjà pratiqué la rédaction de l'introduction et qu'ils étaient « très bons » (Grille d'observation_Ens).

Elle les a soutenus également quant à leur perception de contrôlabilité à lire, et cela en leur permettant de faire des choix de livres ou de textes à lire durant la réalisation de la situation d'apprentissage par la lecture. À ce sujet, elle a dit :

En fait les romans, les quatre romans qu'ils ont à lire en rapport avec le thème, ils ont vraiment une difficulté différente. On en a un plus facile qu'on a conseillé vraiment à [...], ensuite le plus difficile, mais comme il y en a qui ont décidé même s'ils sont en difficulté, ce n'est pas une obligation, il y en a que c'est eux "le petit garçon au pyjama rayé", qui les intéressait, ils l'ont pris quand même, même s'il a l'air d'être plus dur. [...] Nous on n'impose rien. (Tania_ENT2_APL)

De même, Tania a raconté des anecdotes pour susciter l'intérêt de ses élèves et favoriser leur perception de la valeur de l'activité. Elle a dit que lorsqu'elle voulait expliquer une nouvelle matière, elle se basait sur ce qui intéressait ses élèves. Par exemple, elle a précisé que lorsqu'elle voulait décrire un personnage de la guerre, elle parlait de son grand-père avec ses bretelles. Elle a ajouté qu'elle inventait parfois des histoires sur sa vie et sur son quotidien pour attirer l'attention de ses élèves. Pour soutenir les élèves quant à leur perception de la valeur de l'activité, Tania a aussi mentionné donner beaucoup d'exemples, parce qu'elle était consciente de la présence dans sa classe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi « elle en [montrait] encore plus » (Tania_ENT2_APL).

Le soutien à la perception de la valeur à réaliser l'activité était mis en évidence dans la planification de l'activité d'apprentissage par la lecture. En effet, Tania a pris en considération les intérêts des élèves en variant les sources d'information proposées : elle a offert une variété de romans et elle a planifié le visionnement d'un film pour faire la production écrite. De ce fait, elle a conclu que les élèves étaient « contents et c'était comme un cadeau pour eux » (Tania_ENT2_APL).

Soutien à l'interprétation des exigences de l'activité des élèves

Pendant la réalisation de la huitième tâche, et avec l'aide d'Angela, Tania a soutenu de manière importante tous les élèves dans l'interprétation des exigences de l'activité, dont la planification de la rédaction du texte descriptif avec justification à réaliser (Grille d'observation_ENS).

En effet, les deux enseignantes ont pris beaucoup de temps pour expliquer à tous les élèves de la classe, et en détail, les consignes pour planifier la rédaction du texte descriptif. Il était aussi question d'une recette⁵. L'extrait suivant en témoigne :

[Tania continue à lire la consigne] *Vous disposez de votre feuille de notes durant votre production écrite. Et là pour être juste M^{me} Angela, j'ai déclaré ce matin qu'ils avaient le droit de faire leur préparation dans le cahier de notes. Donc vous pouvez prendre votre cahier de notes bleu, vous avez la recette pour les productions dans votre cahier de notes, etc., pour vous aider. Angela : Mais là attention, un plan, ce n'est pas ton brouillon là. Tu ne vas pas venir écrire ici, ton introduction au complet [elle montre la feuille de consigne en même temps, dans laquelle il y a les étapes de leur plan], ton premier aspect au complet. C'est un plan, c'est des mots-clés que tu devrais écrire. Si tu tournes là vers l'introduction, j'ai mis des flèches, il y a trois flèches. Ça correspond à quoi les trois flèches qu'on voit ? Les trois sujets ? Sujet amené, sujet posé (avec les élèves), sujet divisé. Il y en a des mots-clés pour t'aider ici dans tes idées, sujet amené, de quoi je vais parler dans mon sujet amené pour aborder le sujet "La vie est belle", sujet posé, évidemment le film et sujet divisé, c'est les aspects. (Observation 21 avril 2017)*

Elles ont aussi soutenu les élèves de manière individuelle pour la compréhension des consignes. Par exemple, Tania et Angela se déplaçaient constamment en classe et répondaient aux questions des élèves (Observation_ENS). De plus, Tania demandait à certains élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage de reformuler les consignes pour s'assurer qu'ils

⁵ « La recette » est un exemple de rédaction de l'introduction d'un texte descriptif

avaient bien compris ce qu'ils devaient faire. Par exemple, à plusieurs reprises, elle a soutenu Sabine dans l'interprétation des exigences de la tâche. Elle a lu avec elle les consignes et lui a posé des questions pour valider avec elle sa compréhension avant que Sabine se mettait au travail. Lorsque Sabine a reformulé correctement les consignes et a répondu aux questions de Tania, cette dernière lui a dit qu'elle était prête pour commencer le travail (Observation_ENS).

D'ailleurs, lors de l'entrevue, Tania a expliqué qu'il était important de reformuler les consignes pour certains élèves ayant des difficultés d'apprentissage afin de les aider à mieux comprendre les exigences de l'activité.

Pas chez tout le monde, mais comme pour Sabine, c'est bon, c'est sur le trois quarts des mots, elle bloque sur beaucoup de mots, il faut lui faire de la reformulation, fait que, elle ça l'aide ça, va voir avant va voir après, réfléchis, OK. Ils n'ont pas de vocabulaire, ils n'ont pas de lexique là. [...], c'est important de faire ça en début d'année parce que sinon ils passent leur vie dans le dictionnaire puis dans Lexibook. (Tania_ENT2_APL)

Soutien aux objectifs personnels des élèves

Tania et Angela ont amené tous les élèves à réfléchir sur l'objectif de l'activité. Par exemple, Angela a ramené les élèves à penser à l'intention de l'écoute du film « La vie est belle ».

Donc, je vous l'avais dit hier ou avant-hier que suite à la situation d'écoute, je vous avais dit qu'on écoutait ce film-là pour oui la note à l'oral donc situation d'écoute, mais je vous ai dit aussi que toutes les questions allaient être orientées dans le but de vous faire réfléchir à ce que M^{me} Tania vient de soulever avec vous. C'est bon ? Et pour écrire, on se pratique, on se dit que ce gros projet de guerre, la finalité, le but à la fin, c'était d'écrire un texte, ben là on va se pratiquer, parce que je ne peux pas te demander d'écrire un texte qu'on n'a jamais pratiqué, c'est beau ? (Observation 21 avril 2017)

Soutien aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des élèves

Tania et Angela ont soutenu tous les élèves dans la planification du temps de réalisation de l'activité. Elles leur ont précisé ainsi qu'ils avaient trois périodes pour finaliser le plan et rédiger le texte descriptif (Observation_ENS).

Pour ce qui est des stratégies de contrôle et d'ajustement, à plusieurs reprises, Tania et Angela ont amené les élèves à contrôler et à ajuster leur interprétation des exigences de l'activité. Par exemple, Tania a fait un temps d'arrêt pour vérifier que tous les élèves avaient bien compris les consignes. De plus, lorsque les élèves levaient la main, Tania se déplaçait pour répondre à leurs questions et leur demandait de reformuler les consignes (Observation_ENS).

Par ailleurs, Tania et Angela ont répondu régulièrement et de manière individuelle aux questions des élèves, notamment les trois filles de l'étude, par rapport au plan de rédaction à compléter. Par exemple, à plusieurs reprises, les deux enseignantes ont fait un retour individuel sur ce qu'il fallait écrire dans chacune des parties du plan de travail. De plus, elles ont questionné les trois élèves sur les idées qu'elles avaient déjà mises dans leur plan, et leur ont précisé qu'il ne fallait pas mettre beaucoup d'informations pour présenter les trois sujets. Également, elles ont fait un retour avec elles sur ce qu'est un intertitre en insistant sur le fait qu'il devait être écrit dans leurs propres mots. Finalement, elles leur ont expliqué qu'il fallait choisir des organisateurs textuels et écrire des mots-clés dans la partie « aspects » du plan de rédaction (Observation_ENS).

Lorsque Tania a vu que plusieurs élèves éprouvaient des difficultés dans la réalisation de l'activité, elle les a arrêtés et leur a réexpliqué les consignes et les étapes du travail. Ceci se manifeste dans l'exemple suivant :

Je veux juste faire une petite précision parce qu'il y en a beaucoup qui ont de la difficulté au même endroit. Je veux préciser des choses parce que là vous êtes pas mal tous rendus au développement. Puis il y en a qui ne savent pas quoi faire puis je veux m'assurer que vous êtes bien partis parce que c'est un plan, si le plan de ma maison est mal fait, ma maison elle va tomber, là mon chum il va être obligé de réparer ça (rires). Donc vous avez votre plan pour le développement aspect 1 : il y a quatre boîtes sur ton plan, c'est quatre paragraphes dans ton texte. Aspect 1, quand tu vas écrire ton texte, tu vas écrire ton introduction, le titre la vie est belle, point. Là on va commencer le développement, donc là c'est ton intertitre pour présenter ton aspect que tu vas aborder dans le paragraphe. Premier aspect, c'est la vie dans les camps de concentration, donc tu vas inventer un intertitre qui va aborder ce sujet [...]. Là tu vas mettre un organisateur textuel, premièrement, tout d'abord, un jour, aujourd'hui [...], virgule, et là dans ton plan, ce que je veux, c'est des mots-clés ou des groupes seulement, pas des phrases [...]. (Observation 21 avril 2017)

Lors de l'entrevue, Tania a aussi mentionné qu'elle avait amené les élèves à contrôler et à ajuster leurs stratégies de réalisation de l'activité. Elle a précisé qu'après le visionnement du film « La vie est belle », elle avait fourni un questionnaire aux élèves pour s'assurer de leur compréhension des événements de l'histoire. En fonction de leurs réponses, elle a dit qu'elle avait pris le temps d'aller voir les élèves qui ont « zéro compris » (Tania_ENT2_APL) et de leur expliquer certains détails mal interprétés, par exemple leur expliquer que « le papa [était] en réalité mort et il [n'était] pas déguisé en allemand » (Tania_ENT2_APL).

Soutien à la mise en œuvre des stratégies cognitives des élèves

Tania a précisé qu'elle avait recours à l'enseignement explicite lorsqu'il s'agissait de l'apprentissage d'une nouvelle stratégie cognitive. Par exemple, elle a expliqué qu'à la première étape, elle avait beaucoup travaillé les stratégies de lecture qui consistaient à souligner ce qui est important, à faire un résumé et à trouver les mots difficiles. Ainsi, elle a décrit qu'elle a fait un enseignement explicite de ces stratégies en suivant les étapes suivantes : elle mettait en place la stratégie une fois toute seule, ensuite elle la pratiquait avec les élèves, ensuite ces derniers l'appliquaient en équipe et enfin ils mettaient en place toutes les étapes de la stratégie de manière individuelle (Tania_ENT2_APL).

Par ailleurs, elle a indiqué avoir recours aussi à la modélisation pour mieux soutenir les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives (Tania_ENT2_APL). Lors de l'observation de la période de planification de l'écriture du texte descriptif, Angela a arrêté les élèves et elle a modélisé comment compléter le plan et comment organiser les informations dans le schéma. Elle a montré au tableau ce qu'il fallait mettre dans chaque partie de leur tableau de planification. En outre, elle a donné des exemples et des contre-exemples pour aider les élèves à bien choisir les intertitres, les aspects à mettre dans la partie développement et les organisateurs textuels (Observation_ENS).

Lors de la séance d'observation, Tania et Angela ont soutenu tous les élèves dans la mise en œuvre de plusieurs stratégies cognitives. Par exemple, elles les ont aidés à utiliser la stratégie de traitement de l'information qui consiste à surligner les éléments importants dans les consignes de la tâche en lien avec le film « La vie est belle ». Ainsi, lorsqu'une information

était essentielle à la réalisation de la tâche, les enseignantes arrêtaient les élèves et leur demandaient de la surligner. Par ailleurs, Angela a aidé les élèves à écrire des mots-clés parce que cette stratégie était importante pour la rédaction du texte descriptif avec justification (Observation_ENS).

Tania a soutenu l'ensemble des élèves de sa classe dans la mise en œuvre des stratégies d'organisation de l'information dans un tableau. Par exemple, pour les aider à faire le plan d'écriture, Tania leur a distribué un document comprenant un tableau divisé en différentes sections que les élèves devaient remplir avant de commencer la rédaction de leur texte (Observation_ENS). Le recours à ce document avait pour but de les amener à mieux reconnaître la structure du texte descriptif avec justification et ainsi mieux rédiger leur texte.

Ils le font plus facilement si on leur fournit un genre de [...], s'ils partent de zéro, ils ne sont pas capables. Si on fournit un genre de tableau comme ça où ils vont marquer aspects 1, bon c'est ça, puis qu'on les resubdivise, si là tu dis il y a quatre aspects, dans le premier aspect, il y a trois sous aspects, là ben ils vont être capables de les séparer. [...] Mais, moi l'important c'est qu'ils comprennent la structure, qu'ils soient capables de l'identifier de A à Z, en secondaire un là. (Tania_ENT2_APL)

De plus, Tania a soutenu la mise en œuvre de la stratégie d'organisation en fournissant à tous les élèves un tableau de compilation pour synthétiser les informations retenues à partir des lectures des textes et des romans sur le thème de la guerre. Elle a précisé que ce tableau les aiderait à mieux organiser les informations et à y avoir recours lorsqu'ils en auraient besoin au lieu de « retourner au livre » (Tania_ENT2_APL).

Soutien à la mise en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité

Tania et Angela ont soutenu tous les élèves à réaliser le plan de la rédaction du texte descriptif à travers l'explication. Toutes les deux ont expliqué aux élèves ce qu'ils devaient mettre dans les différentes parties. Par exemple, pour la partie « développement », elles les ont soutenus dans le choix des aspects et des organisateurs textuels. De même, elles les ont questionnés sur les différents éléments à mettre dans chaque partie du plan et elles ont fait un rappel de certains organisateurs textuels déjà vus en classe (Observation_ENS).

Parfois, de manière individuelle, Tania a aidé les élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage à définir les mots qu'ils trouvaient difficiles. Par exemple, lorsque Sabine n'avait pas compris le mot « original » dans la consigne, l'enseignante l'a amenée à penser au sens du mot en lui posant des questions (Observation_ENS).

Tania a évoqué également qu'avec l'aide d'Angela, elle répondait aux questions des élèves, surtout ceux qui éprouvaient plus de difficultés. Par exemple, elle a dit qu'il fallait répondre fréquemment aux questions de Sabine. De ce fait, elle a souligné l'importance d'avoir deux enseignantes dans une même classe pour que l'une réponde aux questions du groupe et que l'autre s'occupe de « deux ou trois plus en demande » (Tania_ENT2_APL). D'ailleurs, lors de la réalisation du plan de rédaction du texte descriptif avec justification, Tania et Angela circulaient et répondaient constamment aux questions des élèves (Observation_ENS). Elle a mentionné soutenir les élèves dans la réalisation des tâches en leur donnant des rétroactions fréquentes. Tania a précisé que lorsqu'elle corrigeait leurs travaux et leurs évaluations, elle leur donnait une rétroaction détaillée et des explications qui les aidaient à « arriver plus vite » (Tania_ENT2_APL).

Tania a fourni des ressources matérielles pour soutenir tous les élèves dans la réalisation de l'activité. Il s'agissait de supports imprimés tels que les affiches en classe, entre autres celle qui définissait les composantes de l'introduction, ainsi que le cahier de notes bleu. Ce cahier comprenait différentes parties et différentes stratégies qui aidaient les élèves à réaliser les activités demandées, comme la « recette » et les « organisateurs textuels ».

Pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage comme Sabine, Bianca et Gabrielle, les ressources consistaient également en des supports informatiques, comme les ordinateurs, les clés USB, le programme Office Lens et le Word Q. Le recours à ces ressources avait pour but de les aider dans la lecture et la compréhension des textes ainsi que dans la réalisation des tâches demandées.

En fait, ils les ont tous, ceux qui ont des ordi par exemple, ils l'ont tous sur leurs clés USB, donc, ils peuvent tous l'écouter avec Word Q. Tous, ils ont un dossier "textes, projet de guerre", puis ils les ont tous dessus. [...] Sabine, elle, oui l'ordinateur l'a beaucoup aidé. Beaucoup. Elle est bien organisée, elle écoute. Bianca aussi. Moi

Bianca, je l'ai connue au secondaire 1 pas d'ordi puis là je la connais au secondaire 1 avec l'ordi puis c'est le jour et la nuit. (Tania_ENT2_APL)

La gestion du temps était nécessaire pour soutenir les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture. En effet, Tania a expliqué qu'elle leur accordait plus de temps pour réaliser les tâches et qu'il fallait les suivre « pas à pas » (Tania_ENT2_APL). Elle a précisé que pour la réalisation de la tâche d'écriture, il était nécessaire de planifier quatre périodes en classe, deux périodes pour la compléter dans les groupes d'appui et parfois une troisième à l'heure du dîner. Elle a ajouté que malgré le fait que « tout est long, tout le monde finit par finir ! » (Tania_ENT2_APL).

Synthèse du contexte d'apprentissage par la lecture

La situation d'apprentissage par la lecture planifiée par Tania abordait le thème de la guerre et se déroulait depuis le début du mois de mars. Le but de cette situation était d'écrire un texte descriptif avec justification. Les résultats de l'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture ont montré que celle-ci était du domaine de français, langue d'enseignement, et visait le développement des trois compétences suivantes : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement.

L'activité d'apprentissage par la lecture proposée était assez pertinente parce qu'elle respectait trois critères de pertinence. Elle demandait aux élèves de lire en mode individuel sur le sujet de la guerre et de faire des liens entre leurs connaissances antérieures et les informations nouvelles et entre les informations nouvelles elles-mêmes. Toutefois, l'activité d'apprentissage par la lecture ne permettait pas aux élèves de lire en mode collaboratif. Elle était aussi complexe parce qu'elle répondait à quatre critères sur cinq : elle se déroulait sur plusieurs périodes de cours, poursuivait plusieurs buts, les sources d'information étaient suffisantes pour couvrir l'ensemble du sujet et elle permettait aux élèves de traiter l'information de différentes façons. Cependant, l'activité d'apprentissage par la lecture ne proposait pas la réalisation d'une variété de produits; la rédaction d'un texte descriptif avec justification étant le seul produit final.

Par ailleurs, l'activité d'apprentissage par la lecture avait un caractère motivant. Elle était signifiante, proposait des tâches variées et intégrées aux autres activités de la classe, présentait des défis aux élèves, exigeait un engagement cognitif de leur part, leur permettait de faire des choix, comportait des consignes claires et se déroulait sur une période de temps suffisante. Toutefois, le produit final n'était pas authentique, l'activité ne permettait pas aux élèves d'interagir et de collaborer et n'avait pas un caractère interdisciplinaire.

En outre, la situation d'apprentissage par la lecture offrait plusieurs occasions aux élèves pour apprendre par la lecture, les sources d'information étaient adaptées aux capacités de lecture des élèves et elles étaient variées. En effet, Tania n'a pas eu recours aux manuels scolaires, mais a plutôt proposé plusieurs textes qui provenaient des sites internet ainsi que quatre romans qui abordaient le thème de la « Deuxième Guerre mondiale ». Elle a également utilisé le mode visuel pour visionner un film sur le même thème. Elle a eu recours à différents supports numériques pour permettre aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de lire et d'apprendre sur le sujet, par exemple le recours à l'application Office Lens pour transférer le texte en Word puis l'écouter avec Word Q.

Pour ce qui est du soutien de l'enseignante au processus d'apprentissage par la lecture des élèves, les résultats ont révélé que Tania, avec la collaboration de sa collègue Angela, a mis en place différentes pratiques pédagogiques pour intervenir auprès de tous les élèves de la classe, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage.

Tania est intervenue sur l'activation des connaissances antérieures des élèves en les questionnant pour les faire réfléchir sur ce qu'ils avaient déjà appris. Ce questionnement a été fait de manière collaborative et de façon individuelle.

Pour ce qui est de la motivation à apprendre, elle a soutenu les élèves quant à leur perception de compétence à réaliser l'activité en les encourageant et leur rappelant leurs réussites antérieures. Elle a également soutenu leur perception de contrôlabilité à lire et cela en leur permettant de faire des choix dans la lecture des romans. Pour favoriser leur perception de la valeur de l'activité d'apprentissage par la lecture, Tania a raconté des anecdotes pour susciter l'intérêt des élèves et a donné beaucoup d'exemples de son vécu.

Lors de la réalisation du plan de rédaction du texte descriptif avec justification, Tania et Angela ont soutenu tous les élèves dans l'interprétation des exigences de l'activité. Elles ont expliqué et reformulé les consignes à toute la classe et de manière individuelle aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage comme Sabine.

Pour les soutenir dans la poursuite des objectifs personnels, Tania et Angela ont amené les élèves à réfléchir sur l'intention de l'écoute du film en leur rappelant que l'objectif était d'écrire un texte descriptif avec justification.

Les deux enseignantes ont également soutenu la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des élèves, telles que les stratégies de contrôle et d'ajustement. En effet, elles ont fait des temps d'arrêt pour vérifier que tous les élèves avaient bien compris les consignes. De plus, lorsqu'elles se sont aperçu que les élèves éprouvaient des difficultés dans la réalisation de leur plan, elles les ont arrêtés et ont modélisé comment le compléter.

Tania et Angela ont soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives. Par exemple, elles les ont aidés à utiliser la stratégie de traitement de l'information qui consistait à surligner les éléments importants dans les consignes. De plus, Tania a soutenu les élèves dans la mise en œuvre des stratégies d'organisation en leur demandant de compléter un tableau de compilation des informations lues dans les textes et les romans. L'organisation des aspects dans le plan de rédaction a été également soutenue par Tania et Angela.

Les deux enseignantes ont soutenu tous les élèves dans la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture en leur expliquant comment compléter le plan de rédaction, en répondant aux questions fréquentes des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et en donnant des rétroactions détaillées.

Diverses ressources matérielles ont été mises en place par Tania afin de soutenir les élèves de sa classe, particulièrement ceux qui présentaient des difficultés d'apprentissage dans la réalisation des tâches. Les affiches, le cahier bleu, les ordinateurs et le Word Q étaient entre autres, des ressources matérielles auxquelles les élèves avaient accès. Finalement, la période supplémentaire de temps accordée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage a été

rapportée par Tania comme étant une mesure pour les soutenir dans la gestion de leur temps et dans la réalisation de l'activité d'apprentissage par la lecture.

4.1.2.2 Expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire dans une situation d'apprentissage par la lecture

Pour décrire l'expérience vécue par les trois élèves, les résultats sur leur processus d'apprentissage par la lecture dans les deux tâches sélectionnées pour l'étude sont présentés. En cohérence avec le modèle de référence de Cartier et Butler (2016), le processus d'apprentissage par la lecture est décrit en lien avec les connaissances antérieures de l'élève, sa motivation et ses émotions, son interprétation des exigences de l'activité, l'identification des objectifs personnels, la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, des stratégies cognitives et sa performance, c'est-à-dire ses connaissances acquises à la suite de la réalisation des deux tâches, celles portant sur « Anne Frank » et le film « La vie est belle ».

Sabine

Lors d'un entretien à la troisième étape de la présente étude, Sabine a formulé ses connaissances antérieures sur elle-même comme apprenante. Elle a précisé qu'elle était visuelle et qu'elle apprenait mieux en regardant un film.

J'ai plus de la facilité avec les films que les livres, je ne sais pas pourquoi, mais quand il y a un film, je retiens le film, parce que moi je suis visuelle, fait que je retiens mieux. Puis quand je lis, des fois, je ne retiens pas. (Sabine_ENT2_APL)

Elle a également parlé de ses connaissances sur les stratégies de traitement de l'information qui l'aidaient à lire et à comprendre les textes. En fait, Sabine a expliqué que pour lire les textes que l'enseignante proposait, elle regardait les intertitres et essayait de faire des petits résumés (Sabine_Renc12 avril 2017). Elle a mentionné aussi avoir des connaissances antérieures sur le sujet de la guerre. D'ailleurs, pendant la réalisation du plan de la rédaction, elle a répondu à plusieurs questions de Tania et Angela sur la vie des Juifs dans les camps de concentration (Observation_Sabine).

Pour ce qui est de sa motivation à apprendre, Sabine a dit qu'elle se sentait capable de réaliser les tâches grâce à « toute l'aide qu'elle a » (Sabine_Renc12 avril 2017).

Elle aussi a indiqué qu'elle trouvait intéressant de faire les tâches demandées et qu'elle percevait la valeur de les réaliser pour son avenir, et donc elle se motivait pour ne pas abandonner.

Je me dis dans ma tête qu'il ne faut pas lâcher, c'est pour ton avenir [...].
(Sabine_Renc12 avril 2017)

Sabine a mentionné ressentir des émotions positives face à la réalisation des tâches d'apprentissage par la lecture. En effet, elle a expliqué qu'elle se sentait bien lorsqu'elle a commencé à faire le plan de la rédaction parce qu'elle avait « hâte de commencer à écrire ». De plus, à la fin de l'activité, elle a exprimé qu'elle était contente parce qu'elle sentait que « ça a bien été » (Sabine_ENT2_APL).

Quant à l'interprétation des exigences de l'activité, Sabine avait compris que la tâche en lien avec le texte sur « Anne Frank » demandait de lire et de répondre aux questions (Sabine_Renc12 avril 2017). Elle a également interprété les exigences de la réalisation de la tâche suite au visionnement du film « La vie est belle » en précisant qu'il fallait « mettre un titre, des intertitres et écrire un texte de 250 mots comportant deux aspects » (Sabine_ENT2_APL). D'ailleurs, pendant la période de planification de la rédaction du texte descriptif avec justification, Sabine a reformulé les exigences de l'activité à l'enseignante lorsque celle-ci l'avait questionnée de manière individuelle (Observation_Sabine).

Pour ce qui est de ses objectifs personnels en lien avec la tâche sur « Anne Frank », Sabine a mentionné qu'elle voulait apprendre, finir avant la fin de la période et répondre aux questions de compréhension de texte (Sabine_Renc12 avril 2017).

Oui je sais je vais apprendre full de choses sur la guerre [...]. Je me dis de finir avant la période. Donc je me dépêche un petit peu puis je m'en vais les voir pour poser une question. (Élève 1_Renc12 avril 2017)

Pour la tâche en lien avec le film « La vie est belle », son objectif personnel était de la réaliser et de la réussir (Sabine_ENT2_APL).

Les stratégies d'autorégulation que Sabine a rapportées mettre en œuvre, étaient des stratégies de contrôle et d'ajustement. Par exemple, elle a dit mettre en œuvre des stratégies de contrôle à la fin de la réalisation de la tâche portant sur « Anne Frank ». Sabine a précisé qu'elle relisait les questions et ses réponses lorsqu'elle terminait pour voir « si ça a de l'allure » (Sabine_Renc12 avril 2017). Pendant la réalisation de la tâche en lien avec le film « La vie est belle », Sabine a contrôlé et ajusté son interprétation des exigences de l'activité en posant des questions à l'enseignante pour vérifier si elle avait bien compris les consignes (Observation_Sabine).

De plus, lorsqu'elle éprouvait des difficultés, Sabine a dit qu'elle demandait de l'aide à l'enseignante. Elle a ajouté que dans certains cas, elle cherchait dans le dictionnaire les mots difficiles (Sabine_Renc12 avril 2017).

Lors de la réalisation des tâches en lien avec le texte sur « Anne Frank » et le film « La vie est belle », Sabine a rapporté mettre en œuvre différentes stratégies cognitives. Par exemple, elle a mentionné mettre en œuvre des stratégies de lecture qui consistaient à lire les titres et les sous-titres. Elle a précisé que cette stratégie lui permettait de trouver la réponse dans les paragraphes qui suivaient ces intertitres.

Je lis les intertitres comme ça je sais que dans ce paragraphe-là [...] par exemple la question c'est comme sur l'éducation, ben l'intertitre c'est sur l'école [...], fait que je sais que la réponse va être dedans. (Sabine_Renc12 avril 2017)

Ce qu'elle a rapporté faire aussi lorsqu'elle réalisait la tâche sur « Anne Frank », c'était lire les questions de compréhension avant de lire le texte pour mieux repérer les informations.

[...] C'est que je lis les questions après, par exemple si la question est là-dessus, après je lis le texte, après ça va plus vite. (Sabine_Renc12 avril 2017)

Sabine a mentionné aussi qu'elle utilisait le surlignement comme stratégie pour sélectionner les informations dans les textes (Sabine_Renc12 avril 2017). Lorsque Tania et Angela expliquaient les consignes pour la réalisation du plan du texte descriptif avec justification, Sabine surlignait les informations importantes dans la consigne (Observation_Sabine).

Poser des questions à l'enseignante, faire un résumé et se faire des images mentales étaient des stratégies de traitement d'information auxquelles Sabine a dit avoir recours pour lire le texte sur « Anne Frank » et apprendre sur le thème de la guerre (Sabine_Renc12 avril 2017).

Sabine a dit mettre en œuvre des stratégies de traitement de l'information qui consistaient à organiser les informations dans un tableau et à compléter le schéma. Elle a précisé qu'elle avait suivi le plan proposé par l'enseignante pour la rédaction de son texte descriptif avec justification. Ainsi, elle avait commencé par identifier les trois sujets de l'introduction (amené, posé, divisé), ensuite elle avait choisi les aspects pour la partie du développement et enfin elle avait décidé des éléments à mettre dans la conclusion (Sabine_ENT2_APL). L'analyse de ses traces dans la tâche se rapportant à « La vie est belle » montrait qu'elle avait complété les trois parties du plan de rédaction et qu'elle avait organisé à partir d'un schéma les éléments à mettre dans l'introduction (Tâche2_Sabine).

Sabine a mis en place des stratégies de réalisation de l'activité. En effet, ses traces dans la tâche portant sur « Anne Frank » montraient qu'elle a répondu aux huit questions de compréhension à la suite de la lecture du texte et qu'elle a écrit une introduction de 60 mots qui traitait de la vie d'Anne Frank selon les trois aspects : sa famille, sa cachette et son journal (Sabine, tâche 1). De plus, ses traces dans la tâche en lien avec le film « La vie est belle » indiquaient qu'elle a répondu au questionnaire à la suite de la situation d'écoute du film et qu'elle a rédigé un texte descriptif avec justification de 334 mots respectant la structure vue en classe (Sabine, Tâche 2).

Lors de la réalisation de la tâche en lien avec le film « La vie est belle », Sabine a mis en œuvre des stratégies de gestion de ressources matérielles pour apprendre. En effet, elle a rapporté avoir recours à son « cahier bleu » (Sabine_ENT2_APL), une ressource fournie par l'enseignante pour revoir les étapes de l'introduction et pour choisir les organisateurs textuels (Observation_Sabine).

J'avais un peu oublié le sujet, sujet posé puis sujet divisé, puis c'est les affaires là-dedans. (Sabine_ENT2_APL)

En outre, Sabine a déclaré mettre en œuvre des stratégies d'automotivation pour s'encourager à accomplir la tâche et ne pas abandonner. Par exemple, lorsqu'elle se sentait tannée de faire la tâche, « elle s'est dit, dans sa tête, qu'il ne [fallait] pas lâcher parce que [c'était] pour son avenir » (Sabine_Renc12 avril 2017).

Quant à sa performance, Sabine a exprimé ses connaissances acquises sur les stratégies. En effet, elle a rapporté avoir appris qu'il fallait faire des résumés et annoter le texte. Elle a évoqué aussi ce qu'elle a appris sur le thème de la guerre, à la suite de la tâche portant sur « Anne Frank » et après avoir visionné le film « La vie est belle ». Par exemple, elle a dit qu'elle avait appris sur la vie des Juifs dans les camps de concentration et sur des événements importants comme la perte de l'Allemagne contre les États-Unis (Sabine_ENT2_APL).

Par ailleurs, Sabine a mentionné ce qu'elle avait appris sur elle-même comme apprenante.

J'ai appris qu'il fallait que je me fasse plus confiance parce que j'ai de la misère avec ça. Parce que je n'avais pas ça quand j'étais jeune, mais là avec toute l'aide que j'ai, puis que si j'ai besoin d'aide je peux aller les voir, ben je me fais plus confiance. (Sabine_Renc12 avril 2017)

Les notes de Sabine sur les différentes tâches effectuées démontraient également de sa performance. Elle a obtenu 19/20 à la tâche de compréhension de lecture sur le texte d'« Anne Frank », 58/65 au questionnaire portant sur l'écoute du film « La vie est belle » et 85 % à la tâche d'écriture du texte descriptif avec justification. Sabine a réussi sa première année au secondaire et elle est présentement en deuxième année du secondaire.

Bianca

Lors de la première entrevue qui a eu lieu à la deuxième étape de la recherche, Bianca a rapporté avoir des connaissances antérieures sur le thème de la guerre, spécifiquement sur le texte parlant de la vie d'Anne Frank.

C'est une petite fille qui était juive, que sa famille a essayé de se sauver de la guerre, que ça pas vraiment marché les dernières années. (Sabine_Renc12 avril 2017)

Elle a expliqué également que tous les textes proposés par l'enseignant parlaient de la guerre. Ainsi, même si elle ne connaissait pas les détails de l'histoire, elle s'attendait à certains événements similaires.

[...] Parce que c'est tous, le même sujet, ça ne ressemble pas, mais ça se ressemble vu que c'est la guerre. [...], les enfants, ils vivent à peu près tous la même chose [...] tu peux t'attendre à des nouvelles choses, mais en même temps tu sais que c'est la guerre, tu t'attends à des bombes, des fusils, des cris, des camps de concentration.
(Bianca_Renc12 avril 2017)

Au moment de la deuxième entrevue menée à la troisième étape de la recherche, elle a précisé qu'elle était en train de lire un roman « L'enfant de Schindler » et qu'elle avait déjà lu d'autres textes sur le sujet de la guerre. Par contre, elle a rapporté qu'elle n'avait aucune connaissance par rapport au film « La vie est belle » (Bianca_ENT2_APL).

Pendant la réalisation du plan de rédaction du texte descriptif avec justification, Bianca a démontré qu'elle avait des connaissances antérieures sur le sujet abordé. En effet, elle a répondu aux questions de Tania lorsque cette dernière soutenait l'activation de leurs connaissances antérieures sur le sujet de la guerre (Observation_Bianca).

Pour ce qui est de la motivation à apprendre, Bianca a exprimé sa perception de compétence à réaliser l'activité. Elle a dit qu'elle se sentait « confiante » de réussir les tâches demandées parce qu'elle pouvait toujours aller poser des questions à l'enseignante si elle ne comprenait pas (Bianca_Renc12 avril 2017). Elle a ajouté qu'elle se sentait le plus compétente lorsqu'elle réalisait des productions écrites parce qu'elle avait « plein d'idées » (Bianca_ENT2_APL). Elle a rapporté se sentir plus confiante pour lire et comprendre les textes lorsqu'elle utilisait Word Q « parce que le Word Q [pouvait] lire des mots qu'elle ne [disait] pas correctement » (Bianca_Renc12 avril 2017).

Quant à sa perception de contrôlabilité à lire, Bianca a senti qu'elle n'avait pas toujours des choix à faire dans la lecture des textes, parce qu'ils abordaient tous le thème de la guerre.

Non, parce que c'est tous, le même sujet, ça ne ressemble pas, mais ça se ressemble vu que c'est la guerre. (Bianca_Renc12 avril 2017)

De même, elle a perçu qu'elle n'avait pas beaucoup de choix à faire lorsqu'il s'agissait de réaliser les tâches proposées par l'enseignante. Le seul contrôle qu'elle percevait dans la réalisation de la tâche était de décider des aspects à développer dans la rédaction du texte descriptif avec justification (Bianca_ENT2_APL).

Par ailleurs, elle a mentionné qu'elle trouvait intéressant le projet sur la guerre. Elle a rapporté que c'était un thème peu abordé en première secondaire et qu'on essayait de l'éviter. De plus, parler de la guerre l'intéressait parce qu'elle n'avait pas vécu ce genre de conflit (Bianca_ENT2_APL).

Je trouve ça intéressant parce qu'on ne parle pas vraiment de la guerre, parce qu'on parle plus en ce moment de cette période historique, puis je trouve ça intéressant parce que nous, on n'a pas vécu ça tandis que les autres ils ont vécu ça puis ils gardent ça en eux. [...], quand ils peuvent parler de ça, ça fait du bien d'entendre ça.
(Bianca_ENT2_APL)

Bianca a perçu la valeur de réaliser les tâches demandées parce qu'elle accordait une valeur à son apprentissage et voyait son utilité pour son avenir.

Je vais la continuer parce que pour moi, les études c'est vraiment important, si je veux faire un bon boulot [il] faut que je fasse tous mes devoirs, mes examens.
(Bianca_Renc12 avril 2017)

Bianca a exprimé ses émotions face à la réalisation des tâches proposées, comme celle en lien avec le texte sur « Anne Frank ». Elle a dit se sentir stressée avant de commencer la réalisation de la tâche.

Au début oui parce que je ne sais pas vraiment c'est quoi le texte, mais en le lisant je comprends mieux [...] quand je m'en vais vers les questions, c'est plus facile.
(Bianca_Renc12 avril 2017)

Pour ce qui est de l'interprétation des exigences de l'activité, Bianca a compris qu'il fallait lire le texte sur « Anne Frank » et répondre à des questions de compréhension. Elle a compris également qu'il fallait mettre les informations trouvées dans le tableau de compilation (Bianca_Renc12 avril 2017). Quant à la tâche en lien avec le film « La vie est belle », Bianca a reformulé les consignes et a précisé qu'il fallait écrire un texte comportant une introduction et décrire les aspects choisis en lien avec le film « La vie est belle » (Bianca_ENT2_APL).

Bianca a rapporté se fixer des objectifs personnels qui consistaient à lire et à réaliser l'activité. Elle voulait lire et comprendre le texte portant sur « Anne Frank » (Bianca_Renc12 avril 2017). Pour ce qui est de la rédaction d'un texte descriptif avec justification, elle visait réussir et « avoir le moins de fautes possible » (Bianca_ENT2_APL).

Parlant des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, elle a mentionné qu'elle ne planifiait pas vraiment son travail. Pour la tâche portant sur « Anne Frank », Bianca a dit :

[...] je vais commencer par regarder, comme les pages. S'il y en a beaucoup, je regarde les intertitres, mais avant je regarde vraiment le titre pour voir de quoi il va parler. Puis après ça ben on va [...] lire de petits paragraphes pour voir de quoi comment il va vraiment parler. (Bianca_Renc12 avril 2017)

Bianca a évoqué qu'elle avait contrôlé et ajusté son interprétation des exigences de l'activité. Ainsi, elle a expliqué qu'avant de commencer la tâche, elle posait des questions à l'enseignante pour s'assurer de sa compréhension des consignes (Bianca_ENT2_APL).

Je vais demander des questions, mais sinon avant de commencer je demande si c'est correct après je vais commencer. (Bianca_ENT2_APL)

De plus, elle a dit que pendant la tâche, elle vérifiait si ses réponses étaient cohérentes avec les questions posées. Si ce n'était pas le cas, elle allait demander de l'aide à l'enseignante (Bianca_Renc12 avril 2017). D'ailleurs, lors de la réalisation du plan de rédaction du texte descriptif avec justification, Bianca a levé la main pour poser des questions à Tania et à Angela afin de mieux comprendre les exigences de l'activité (Observation_Bianca).

Elle a mentionné aussi contrôler sa stratégie de traitement de l'information qui consistait à surligner.

Je vérifie si je n'ai pas trop surligné parce que sinon je ne me repère pas. (Bianca_Renc12 avril 2017)

En outre, elle a dit contrôler ses stratégies de réalisation de la tâche en vérifiant si son travail était « correct pour ne pas se tromper rendue à la fin ». Elle a expliqué ainsi :

Je commence par écrire puis après ça comme, je me lance, puis des fois, je vais relire, puis quand ça ne marche pas, je revois mes idées, puis si c'est trop long, je vais

raccourcir mes phrases. Puis je fais ça pas [...] juste toute à la fin, je fais ça graduellement. [...] Je ne vais pas attendre à la fin parce que je sais que je vais oublier.
(Bianca_ENT2_APL)

Elle a mis en œuvre plusieurs stratégies cognitives lors de la réalisation des deux tâches d'apprentissage par la lecture. Par exemple, pour la tâche portant sur « Anne Frank », elle a dit utiliser des stratégies de lecture telles que lire un paragraphe à la fois et lire les questions pour essayer de trouver les réponses dans les paragraphes (Bianca_Renc12 avril 2017). Elle a mentionné aussi lire les titres des textes.

Je regarde les intertitres, mais avant je regarde vraiment le titre [...]. Puis après ça on va lire de petits paragraphes pour voir de quoi [...] il va vraiment parler.
(Bianca_Renc12 avril 2017)

Bianca a rapporté également qu'elle mettait en œuvre des stratégies de traitement de l'information telles que faire un survol en regardant les pages avant de commencer la lecture du texte sur « Anne Frank » (Bianca_Renc12 avril 2017) et surligner les informations importantes dans le texte.

Elle nous fait une stratégie, je ne sais plus comment elle s'appelle, mais tu surlignes les noms, tu surlignes le temps, les actions [...], mais je surligne souvent les dates en premier puis les noms aussi, puis je vais y aller graduellement. (Bianca_Renc12 avril 2017)

L'analyse de ses traces dans la réalisation du plan de rédaction a montré que Bianca a mis en œuvre la stratégie « écrire des mots-clés » pour décrire les aspects sur lesquels elle voulait développer son texte descriptif avec justification (Bianca, tâche 2).

Elle a dit mettre en œuvre une stratégie de traitement de l'information qui consistait à organiser les informations dans un tableau pour la rédaction du texte descriptif avec justification (Bianca_ENT2_APL). Pendant la séance d'observation, Bianca a rempli un tableau que l'enseignante a fourni et elle a complété le schéma pour rédiger l'introduction de son texte (Observation_Bianca).

Bianca a mis en place des stratégies de réalisation de l'activité. En effet, ses traces dans la tâche portant sur « Anne Frank » montraient qu'elle avait répondu aux huit questions de compréhension à la suite de la lecture du texte et qu'elle avait écrit une introduction de 76

mots traitant de la vie d'Anne Frank selon les trois aspects : sa famille, sa cachette et son journal (Bianca, tâche 1). De plus, ses traces dans la tâche en lien avec le film « La vie est belle » indiquaient qu'elle avait répondu au questionnaire à la suite de la situation d'écoute du film et qu'elle avait rédigé un texte descriptif avec justification de 441 mots respectant la structure vue en classe (Bianca, Tâche 2).

Par ailleurs, elle a utilisé des ressources matérielles pour l'aider dans la réalisation des différentes tâches. Elle a dit avoir recours au Word Q et à Antidote pour rédiger son texte et le réviser (Bianca_ENT2_APL). Elle a dit avoir recours souvent à « la recette » dans le cahier bleu pour réaliser la production écrite (Bianca_Renc12 avril 2017).

Bianca a mis en œuvre des stratégies d'automotivation pour accomplir les tâches jusqu'au bout, malgré les difficultés rencontrées. En fait, elle a mentionné qu'elle pensait à son avenir et elle se disait que les études étaient importantes pour avoir un bon emploi (Bianca_Renc12 avril 2017).

Pour ce qui est de sa performance, Bianca a exprimé ses connaissances acquises sur le sujet. Par exemple, elle a appris que « ce sont les enfants qui ont le plus souffert pendant la guerre, que ce n'était pas la joie, et qu'il y avait beaucoup de destructions » (Bianca_ENT2_APL). Elle a acquis également des connaissances sur elle-même comme apprenante. En effet, elle a dit qu'elle a appris à « se faire confiance » (Bianca_Renc12 avril 2017).

Les notes qu'elle a obtenues dans les activités étaient les suivantes : 11/20 à la tâche de compréhension de lecture du texte « Anne Frank », 51/65 au questionnaire portant sur l'écoute du film « La vie est belle » et 78 % à la tâche d'écriture du texte descriptif avec justification. Bianca a réussi sa première année du secondaire, elle est présentement en deuxième secondaire, mais elle a changé d'école.

Gabrielle

Lors des deux entrevues de recherche qui ont eu lieu à la deuxième et à la troisième étape, Gabrielle a parlé de ses connaissances antérieures sur le sujet abordé en classe. Elle a dit

qu'elle avait acquis des connaissances sur la Première et la Deuxième Guerre mondiales au primaire et qu'elle savait qui était Anne Frank (Gabrielle_ENT1_APL). Elle a aussi rapporté qu'elle avait déjà visionné le film « La vie est belle » et qu'elle connaissait les événements de l'histoire (Gabrielle_ENT2_APL).

Elle a aussi formulé ses connaissances sur elle-même comme apprenante. Par exemple, elle a dit qu'elle « n'était pas bonne en lecture » (Gabrielle_ENT1_APL) et qu'elle se décourageait lorsqu'elle faisait des examens (Gabrielle_ENT2_APL).

Parlant de sa motivation à apprendre, Gabrielle avait un sentiment de compétence peu élevé lorsqu'il s'agissait de lire des textes. Elle a expliqué que parfois c'était « dur » étant donné ses difficultés en lecture (Gabrielle_ENT1_APL). De plus, elle était hésitante à répondre par l'affirmative lorsqu'elle a été questionnée sur sa confiance à réaliser la tâche de lecture portant sur « Anne Frank » (Gabrielle_ENT1_APL). Toutefois, elle se sentait plus confiante à faire les tâches en lien avec le film « La vie est belle ». Elle a expliqué qu'en classe, ils avaient déjà lu plusieurs textes sur la guerre et qu'elle « avait en tête l'idée de c'est quoi la guerre » et de ce qu'elle allait choisir comme aspects pour rédiger son texte descriptif avec justification (Gabrielle_ENT2_APL).

Pour ce qui est de sa perception de contrôlabilité, Gabrielle a senti qu'elle n'avait pas trop de choix à faire pour la rédaction de son texte descriptif avec justification parce que c'était en lien avec un thème précis (Gabrielle_ENT2_APL). De plus, elle a perçu que le temps n'était pas toujours suffisant pour finir la tâche. Elle a expliqué que si elle avait plus de temps, elle se sentirait plus calme et moins découragée (Gabrielle_ENT1_APL).

Quant à sa perception de la valeur de l'activité, Gabrielle a dit qu'elle trouvait intéressants les textes et le film sur la guerre (Gabrielle_ENT2_APL).

Gabrielle a exprimé ses émotions face à la réalisation de la tâche de rédaction du texte descriptif avec justification. Elle a rapporté être « confortable » lorsqu'elle faisait des tâches de lecture. De même, elle a rapporté être « contente » de sa performance (Gabrielle_ENT2_APL). Ses émotions étaient moins positives lorsqu'elle a parlé des examens.

Mais bien sûr il y a des examens [...] que ce n'est vraiment pas bon, mais les autres, j'en ai quelques-uns qui sont bons. Mais des fois, pendant l'examen, je suis trop, ça me tente plus de le faire [...] je suis trop fatiguée [...] je vais le donner après je suis découragée. (Gabrielle_ENT2_APL)

Pour interpréter les exigences de l'activité, Gabrielle a dit comprendre qu'il fallait lire le texte sur « Anne Frank », répondre à des questions et faire une introduction (Gabrielle_ENT1_APL). Pour ce qui est de la tâche en lien avec le film « La vie est belle », elle a reformulé les étapes à faire pour rédiger le texte descriptif avec justification comme « faire un plan, écrire une introduction, un développement et une conclusion, faire la recette et compléter le brouillon » (Gabrielle_ENT2_APL).

Lorsqu'elle était interrogée sur les objectifs personnels qu'elle se fixait pour réaliser la tâche sur « Anne Frank », Gabrielle a ainsi répondu :

Toujours à améliorer mes notes [...] si je n'ai pas le goût de le faire, de passer après revenir puis essayer au moins de faire quelque chose. (Gabrielle_ENT1_APL)

Pour ce qui est de la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, Gabrielle a rapporté contrôler et ajuster ses stratégies de lecture. À cet effet, elle a dit :

J'ai relu toutes mes questions. Des fois, quand je l'écris ça ne fait pas de sens, mais quand je le regarde [il] faut que je relise la question puis je la réponds dans ma tête puis si ça a l'air de sens [...] je passe et je vais à l'autre. (Gabrielle_ENT1_APL)

Elle a aussi déclaré contrôler et ajuster ses stratégies de réalisation de l'activité. Lorsqu'elle n'avait pas bien compris le texte sur « Anne Frank », Gabrielle a rapporté recourir à Antidote pour regarder la définition de certains mots, ou bien demander de l'aide à son enseignante.

Si ça ne marche pas je fais ça [...], des fois c'est juste les mots [...], il faut juste aller sur Antidote puis regarder c'est quoi la définition puis si je ne comprends pas encore, je vais demander au prof. (Gabrielle_ENT1_APL)

De plus, elle a précisé qu'elle vérifiait la forme, la structure et l'orthographe de son texte plusieurs fois avant de remettre son travail (Gabrielle_ENT2_APL).

Quant aux stratégies cognitives, Gabrielle a rapporté mettre en œuvre des stratégies de

lecture qui consistaient à lire les titres et à relire le texte (Gabrielle_ENT1_APL). De même, elle a dit utiliser des stratégies de traitement de l'information comme faire un survol et surligner (Gabrielle_ENT1_APL).

Je surligne, je crois que c'est nécessaire là, admettons toutes les choses importantes pour [ne] pas tout regarder dans le texte. (Gabrielle_ENT1_APL)

L'analyse des traces de Gabrielle dans la réalisation du plan de rédaction a montré qu'elle avait écrit des mots-clés pour l'aider à rédiger et à développer son texte descriptif avec justification (Gabrielle, tâche 2).

En outre, elle a mis en œuvre des stratégies d'organisation qui consistaient à faire un schéma et à compléter le tableau d'organisation des informations sur les différents textes et romans lus (Gabrielle_ENT2_APL). D'ailleurs, Gabrielle a rapporté qu'elle avait rempli ce tableau afin d'y organiser les informations trouvées par aspects, tels que la famille, l'éducation, l'hygiène, etc. (Gabrielle_ENT1, 2_APL). De plus, l'analyse de ses traces dans la tâche se rapportant au film « La vie est belle » montrait que Gabrielle a organisé les informations dans le plan en complétant les différentes parties ainsi que le schéma proposé par Tania (Gabrielle, tâche 2).

Gabrielle a mis en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité. Par exemple, pour réaliser la tâche portant sur « Anne Frank », elle a dit commencer par regarder les questions.

Je regarde les questions qu'est-ce que je sais déjà, je l'écris puis juste regarder dans le texte que c'est bon [...]. (Gabrielle_ENT1_APL)

De plus, ses traces dans la première tâche indiquaient qu'elle a répondu aux questions de compréhension de lecture sur le texte « Anne Frank » (Gabrielle, Tâche1). De même, elle a répondu au questionnaire portant sur l'écoute du film « La vie est belle » et a rédigé un texte descriptif avec justification de 522 mots (Gabrielle, Tâche2).

Gabrielle a eu recours à des ressources matérielles dans la réalisation des deux tâches. Elle a mentionné utiliser l'ordinateur pour rédiger son texte, Antidote pour trouver la définition des mots difficiles et le Word Q pour lire le texte.

Si je ne sais pas, j'utilise Word Q. Oui, parce que je lis très lentement [...], ça va être plus dur, puis aussi des fois je ne comprends pas puis si quelqu'un le lit pour moi je le comprends. (Gabrielle_ENT2_APL)

Une autre ressource matérielle à laquelle elle a dit avoir recours c'était le cahier bleu pour suivre la « recette » afin d'écrire l'introduction en lien avec la tâche sur « Anne Frank » (Gabrielle_ENT1_APL).

Pour ne pas abandonner, Gabrielle a mis en place des stratégies d'automotivation telles que prendre une pause ou « faire autre chose » pour ensuite revenir et continuer son travail (Gabrielle_ENT1_APL).

Pour ce qui est de sa performance, elle a exprimé ses connaissances acquises sur le sujet de la guerre. Par exemple, elle a précisé qu'elle avait appris que le père d'« Anne Frank » était un survivant de la guerre (Gabrielle_ENT1_APL). Pour justifier son acquisition des connaissances sur le sujet, elle a dit :

Toutes les choses qu'on a faites, puis on a fait plusieurs exercices, on a fait beaucoup de pratiques, on a fait beaucoup de [...], quand on a appris quelque chose, on l'a fait plusieurs fois [...], puis c'est juste qu'on a fait beaucoup [...] je pense que je sais là. (Gabrielle_ENT2_APL)

Gabrielle a exprimé ses connaissances acquises sur la structure du texte descriptif. En fait, elle a précisé qu'elle a appris qu'il fallait faire une introduction et avoir des aspects et des sous-aspects dans le développement pour rédiger un texte descriptif avec justification (Gabrielle_ENT2_APL).

Finalement, ses notes obtenues dans les différentes tâches étaient les suivantes : 4/20 à la tâche de compréhension de lecture du texte portant sur « Anne Frank », 44/65 au questionnaire portant sur l'écoute du film « La vie est belle » et 65 % à la tâche d'écriture du texte descriptif avec justification. Gabrielle a réussi sa première année du secondaire et est présentement en deuxième secondaire.

Synthèse du processus d'apprentissage par la lecture des trois élèves

Les résultats sur l'expérience vécue par les trois filles en apprentissage par la lecture ont montré que Sabine, Bianca et Gabrielle avaient des connaissances antérieures sur le sujet de la guerre. Sabine et Gabrielle ont formulé leurs connaissances antérieures sur elles-mêmes comme apprenante : Sabine a rapporté connaître son style d'apprentissage (être visuelle) et Gabrielle reconnaissait ses faiblesses en lecture.

Pour ce qui est de la motivation à apprendre, les profils motivationnels des élèves ayant des difficultés d'apprentissage se ressemblaient sous certains aspects. À titre d'exemple, trouver intéressant le sujet de la guerre a été mentionné par les trois filles de l'étude. Par ailleurs, deux élèves seulement, Sabine et Bianca ont rapporté percevoir la valeur de réaliser les différentes tâches et leur utilité pour leur avenir. De plus, Sabine et Bianca avaient des perceptions de compétence similaires. Elles ont affirmé qu'elles se sentaient capables de réaliser les diverses tâches et confiantes de réussir. D'une part, l'aide qu'elle recevait a favorisé la perception de compétence de Sabine. D'autre part, le recours au Word Q pour lire les mots qu'elle ne disait pas correctement, a aidé Bianca à se sentir compétente. La perception de compétence de Gabrielle n'était pas très élevée. En effet, elle a expliqué que souvent, elle trouvait les textes à lire difficiles parce qu'elle avait des difficultés en lecture. En ce qui a trait à la perception de contrôlabilité, Bianca et de Gabrielle ont déclaré avoir une faible perception de contrôlabilité à lire parce qu'elles n'avaient pas le choix de lire sur un thème autre que la guerre. Sabine, quant à elle, n'a pas exprimé sa perception de contrôlabilité par rapport aux deux tâches d'apprentissage par la lecture.

Les émotions des trois élèves face à l'activité étaient différentes. Sabine a mentionné ressentir des émotions positives face à la réalisation des tâches d'apprentissage par la lecture. Elle avait « hâte de commencer à écrire » et elle était contente. Bianca a dit se sentir stressée au début de la réalisation de la tâche sur « Anne Frank ». Quant à Gabrielle, elle a rapporté être « confortable » lorsqu'elle faisait des tâches de lecture.

Quant à l'interprétation des exigences de l'activité, les trois élèves avaient compris qu'il fallait lire et répondre aux questions sur le texte « Anne Frank ». De même, les trois ont

rapporté qu'il fallait faire un plan et rédiger un texte descriptif en lien avec la tâche portant sur le film « La vie est belle ».

Les objectifs personnels des trois élèves étaient plutôt différents. Sabine visait l'apprentissage et la réussite. Bianca voulait lire et comprendre le texte, avoir le moins de fautes possible et réussir. Gabrielle, quant à elle, visait plutôt à améliorer ses notes et à essayer de faire quelque chose.

Sur le plan des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, les trois élèves n'ont pas mis en œuvre des stratégies de planification. D'ailleurs, Bianca avait dit lors de l'entrevue qu'elle ne planifiait pas vraiment son travail.

En outre, les trois élèves ont rapporté mettre en œuvre des stratégies de contrôle et d'ajustement. Sabine et Gabrielle ont dit relire les questions et vérifier leurs réponses. Bianca a précisé qu'elle vérifiait si ses réponses étaient cohérentes avec les questions posées. Sabine et Bianca ont évoqué mettre en place des stratégies de contrôle en ce qui a trait à l'interprétation des exigences de l'activité. Elles ont expliqué qu'elles posaient des questions à l'enseignante pour vérifier si elles avaient bien compris les consignes. Bianca a dit contrôler la mise en œuvre de la stratégie « survoler » en vérifiant si elle avait trop surligné. Gabrielle a rapporté qu'elle vérifiait le texte rédigé (forme, structure et orthographe) plusieurs fois avant sa remise. Afin de s'ajuster, les trois élèves ont mentionné demander de l'aide à l'enseignante.

Sabine, Bianca et Gabrielle ont mis en œuvre des stratégies cognitives. Pour ce qui est des stratégies de lecture, les trois filles ont déclaré lire les titres des textes. Sabine a dit lire aussi les sous-titres alors que Bianca a rapporté lire un paragraphe à la fois et lire les questions pour essayer de trouver les réponses dans les paragraphes. De son côté, Gabrielle a déclaré relire le texte pour répondre aux questions.

En ce qui a trait aux stratégies de traitement de l'information, Sabine, Bianca et Gabrielle ont affirmé qu'elles mettaient en œuvre la stratégie de surlignement pour sélectionner les informations dans le texte. Faire un survol était également une stratégie de traitement de l'information que Bianca et Gabrielle ont dit mettre en œuvre. Sabine a rapporté faire un résumé et des images mentales lors de la réalisation des activités.

Les trois élèves ont mis en œuvre une stratégie de traitement de l'information qui consistait à organiser les informations dans un tableau et à compléter le plan de rédaction et le schéma d'introduction que l'enseignante a fournis.

Sabine, Bianca et Gabrielle ont mis en œuvre des stratégies de réalisation de l'activité d'apprentissage et ont effectué les tâches d'apprentissage par la lecture proposées par l'enseignante.

Le recours à des ressources matérielles a aidé les trois élèves dans la réalisation des différentes tâches. Sabine, Bianca et Gabrielle ont rapporté utiliser la « recette » dans le cahier bleu afin d'écrire leur introduction. De plus, Bianca et Gabrielle ont dit avoir recours au Word Q pour lire le texte sur « Anne Frank » et à Antidote pour rédiger leur texte d'introduction et le réviser.

Les trois élèves ont déclaré mettre en œuvre des stratégies d'automotivation pour s'encourager à accomplir la tâche et ne pas abandonner. Par ailleurs, Sabine, Bianca et Gabrielle ont dit avoir acquis de nouvelles connaissances sur le sujet de la guerre. Sabine et Bianca ont rapporté avoir appris sur elles-mêmes. Les deux filles ont appris à « se faire confiance ». Sabine et Bianca ont obtenu des notes au-dessus de la moyenne sur les tâches portant sur « Anne Frank » et « La vie est belle ». Gabrielle a réussi deux tâches sur trois. Finalement, les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont réussi la première année du secondaire.

4.2 DISCUSSION

Afin de répondre à la question de recherche : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire*, les objectifs de la présente étude visaient : 1) à décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et 2) à décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés

d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Dans cette partie du chapitre, les résultats obtenus à chacun des deux objectifs sont discutés.

4.2.1 Contexte de l'entrée au secondaire et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire

Les résultats de la présente recherche ont permis d'atteindre le premier objectif qui visait à décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Plusieurs constats tirés de ces résultats sont discutés en lien avec la recension des écrits, le cadre théorique et la problématique de l'étude.

4.2.1.1 Contexte facilitant l'entrée au secondaire

Les résultats ont mis en évidence que le contexte de l'école où la recherche s'est déroulée proposait des moyens qui permettaient de faciliter l'entrée au secondaire sur les plans procédural, académique, et social.

Sur le plan procédural

Sur le plan procédural, les résultats de la présente étude ont montré qu'un des moyens mis en place pour favoriser l'entrée au secondaire des élèves était la visite de l'école secondaire au mois de mai précédant leur entrée au secondaire. Cette pratique a déjà été identifiée par des chercheurs (Anderson *et al.*, 2000 ; Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Uvaas et McKeiv, 2013) et des intervenants scolaires (MELS, 2012) pour faciliter l'entrée au secondaire de tous les élèves. En effet, Uvaas et McKeiv (2013) ont trouvé dans leur étude auprès des élèves de la huitième année que la visite de l'école secondaire représentait le moyen qui les aidait le plus à s'ajuster à la nouvelle école. Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'étude de Graham et Hill (2003) auprès des élèves de la septième année ont révélé que la majorité des élèves ont trouvé que la visite de l'école secondaire a facilité leur entrée au secondaire.

Une autre pratique visant à faciliter l'entrée au secondaire des élèves sur le plan

procédural était la présence d'une enseignante-ressource pour accompagner les élèves peu autonomes dans l'organisation de leurs casiers et dans la gestion de leur sac à dos. L'accompagnement d'une enseignante-ressource a été identifié par le guide du MELS (2012) comme étant une pratique efficace pour soutenir les « élèves présentant une année de retard, des vulnérabilités ou des signes de désengagement scolaire » (p. 13).

Une caractéristique du contexte de l'entrée au secondaire qui est ressortie dans la présente étude se rapportait à la taille de l'école. L'école accueillait uniquement des élèves de première et deuxième secondaire, elle était donc de petite taille. Ceci pourrait expliquer les perceptions positives des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage, surtout par rapport à la facilité de se faire de nouveaux amis et à leur réussite. Ce constat rejoint celui de l'étude de Holas et Huston (2012), qui ont trouvé que les élèves qui fréquentaient une école de petite taille après leur passage à l'école intermédiaire avaient un niveau d'engagement plus élevé que ceux qui avaient effectué ce passage dans une école plus grande. En effet, la grande taille des écoles secondaires a été identifiée comme un facteur de risque associé à des problèmes affectifs comme l'augmentation de l'anxiété (Benner et Graham, 2009) ainsi que des problèmes sociaux comme l'absentéisme (Benner et Graham, 2009) et la difficulté à se faire des amis (Letrello et Miles, 2003).

Sur le plan académique

Tel que rapporté par Tania, le contexte de l'entrée au secondaire de son école se caractérisait par des rencontres entre les enseignants du cycle secondaire et ceux du primaire. Ces rencontres visaient l'arrimage des compétences disciplinaires en mathématique afin de faciliter l'entrée des élèves au secondaire. En effet, l'arrimage du primaire au secondaire sur le plan pédagogique a été identifié comme un facteur de protection lors de l'entrée au secondaire (Desbiens, 2009 ; MELS, 2012) et comme une « pratique prometteuse susceptible d'avoir des retombées très positives pour les élèves » (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013, p. 73).

Les rencontres entre les enseignants des deux niveaux visaient également l'identification des élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage et leurs besoins. À la suite de ces

rencontres, des décisions étaient prises pour les placer dans des groupes d'appui en mathématique ou en français. Cette pratique est en lien de concordance avec les résultats obtenus dans d'autres études (Desbiens et Vandebossche-Makombo, 2013 ; Larose *et al.*, 2006). En effet, dans l'étude de Larose *et al.* (2006), les rencontres entre les enseignants des deux ordres pour communiquer les dossiers des élèves ayant des difficultés d'apprentissage étaient favorables pour leur passage en première secondaire. De plus, l'étude de Desbiens et Vandebossche-Makombo (2013) a montré qu'une meilleure communication entre les deux ordres d'enseignement pour assurer le suivi des élèves identifiés à risque faciliterait l'entrée au secondaire de ces derniers. Par ailleurs, Desbiens (2009) a suggéré que la planification de la transition pour les élèves à risque et leur « classement par les enseignants du primaire en collaboration avec ceux du secondaire » (p. 18) semblaient être, entre autres, favorables pour faciliter l'entrée au secondaire des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Les ressources matérielles et informatiques mises à la disposition des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont aidé ces dernières à effectuer une entrée au secondaire réussie sur le plan académique. Avoir accès à un ordinateur, au Word Q, aux clés USB, au Lexibook et à Antidote ont été identifiés par l'enseignante comme des outils favorables à l'amélioration de la compréhension en lecture et de l'écriture. À notre connaissance, aucune des recherches sur l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'a analysé cet aspect. Une recherche a été repérée, menée par Khan et Gorard (2012) auprès de 672 élèves réguliers de la septième année, qui a montré que l'utilisation de la technologie en soi pendant la période de transition n'a pas permis d'améliorer les résultats en lecture de ceux qui l'utilisaient par rapport à ceux qui ne l'utilisaient pas. Ce facteur s'avère important à aborder étant donné qu'une des orientations de la nouvelle Politique de la réussite éducative renvoie à la possibilité d'utiliser le « numérique » pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (MELS, 2017, p. 43).

Sur le plan social

Les résultats ont montré que les plans d'intervention visaient le développement des compétences sociales des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au

secondaire et que l'école mettait en place des moyens pour favoriser l'adaptation sociale de ces élèves. Bien que ces moyens ne soient pas précisés par l'enseignante, les recherches soulignent l'importance de planifier des activités pour favoriser la transition sociale (Desbiens et Vandenbossche-Makombo, 2013) et le développement des compétences sociales des élèves (Rosenblatt et Elias, 2008).

4.2.1.2 Expérience vécue plutôt positive des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire à l'entrée au secondaire

Dans cette étude, les résultats ont montré que les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont vécu une entrée au secondaire plutôt positive par rapport aux trois types de transition : procédural, académique et social. Leur perception de vivre une expérience plutôt positive pourrait être expliquée par plusieurs facteurs scolaires, sociaux, familiaux et personnels.

Expérience vécue plutôt positive sur le plan procédural

Les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont rapporté que la visite de l'école secondaire les avait aidées à effectuer leur entrée au secondaire. Alors que Bianca et Gabrielle n'ont pas précisé les aspects sur lesquels cette visite était bénéfique, Sabine, de son côté, a mentionné que la visite de l'école l'a aidée pour se familiariser avec l'école et pour faire la connaissance des enseignants. Comme suggéré par les chercheurs, la visite de l'école secondaire est une pratique qui aide les élèves à se retrouver dans l'école (Anderson *et al.*, 2000, Evangelou *et al.*, 2008 ; Uvaas et Mckevitt, 2013). L'expérience positive des élèves à leur entrée au secondaire pourrait être expliquée par la petite taille de l'école. Ainsi, une hypothèse serait qu'étant donné que l'école accueillait uniquement les élèves de première et de deuxième secondaire, les trois élèves de l'étude ont retrouvé les locaux et leurs casiers facilement. Il serait intéressant d'explorer davantage cet aspect et de décrire si la petite taille de l'école représente un facteur de protection pour l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats des analyses qualitatives ont montré que Sabine, Bianca et Gabrielle n'étaient pas dérangées d'avoir plusieurs enseignants au secondaire. Ce résultat rejoint celui

de Forgan et Vaughn (2000) qui ont trouvé que l'expérience des élèves ayant des difficultés d'apprentissage était positive lorsqu'ils parlaient des enseignants du secondaire.

Expérience vécue plus ou moins positive sur le plan académique

Deux élèves, Sabine et Gabrielle ont trouvé que les tâches scolaires étaient plus difficiles au secondaire qu'au primaire : des devoirs plus nombreux, plus de questions et des textes plus longs. Ce résultat rejoint ceux des recherches qui ont révélé que les élèves sont préoccupés par les devoirs (Akos, 2004 ; Letrello et Miles, 2003; Maras et Aveling, 2006) et les trouvent plus difficiles qu'au primaire (Evangelou *et al.*, 2008). Bianca a trouvé que les devoirs étaient plus faciles au secondaire qu'au primaire parce qu'ils étaient plus courts et qu'elle avait plus de temps pour les compléter. Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que Bianca avait redoublé son année au secondaire et qu'elle était plus habituée que les deux autres élèves à gérer son temps pour les devoirs.

Les résultats de la présente étude ont montré que les trois filles ont trouvé les évaluations au secondaire plus difficiles qu'au primaire. Ce résultat est cohérent avec celui de l'étude de Rice *et al.* (2011) qui ont trouvé que les élèves étaient préoccupés par les examens. Les pratiques évaluatives auraient une influence sur les difficultés d'apprentissage des élèves à leur entrée au secondaire (Chouinard *et al.*, 2005), car elles sont différentes de celles adoptées par les enseignants du primaire.

L'expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage était plus positive lorsqu'elles ont parlé des ressources matérielles et humaines disponibles pour les aider dans leurs apprentissages. Le recours à l'ordinateur, au Word Q et à d'autres ressources informatiques telles le Lexibook et Antidote les a aidées à lire, à comprendre et à apprendre. Aller dans les groupes d'appui plusieurs heures par semaine a favorisé également leur compréhension des tâches à faire et leur préparation aux examens. Ce résultat est important parce que contrairement aux résultats de la recherche de Khan et Gorard (2012) présentés plus tôt, l'utilisation des ressources informatiques et technologiques faciliterait l'entrée au secondaire. Deux hypothèses pourraient expliquer le résultat obtenu dans la présente étude : 1) les élèves ayant des difficultés d'apprentissage bénéficieraient plus que ceux du régulier de

l'utilisation des ressources informatiques et 2) le recours aux ressources informatiques, lorsqu'elles sont identifiées dans les plans d'intervention comme moyens pour développer certaines compétences, auraient des effets plus positifs sur l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire. Des recherches pourraient être effectuées afin d'explorer cet aspect.

Sabine et Bianca se sentaient plus autonomes au secondaire qu'au primaire. Ce résultat est différent de celui de l'étude d'Eccles *et al.* (1993) qui ont trouvé que les élèves avaient des perceptions négatives à l'égard de leur autonomie au secondaire. Ce résultat peut être expliqué par la relation positive entre les élèves et les enseignants du secondaire et par le fait que ces derniers leur donnaient plus de responsabilités. En effet, une des trois élèves de l'étude a mentionné qu'elle se sentait plus autonome au secondaire parce que les enseignants ne les prenaient pas pour « des bébés ». De plus, elle trouvait « le fun » d'avoir plusieurs enseignants au secondaire, ce qui fait croire qu'elle entretenait des relations positives avec les enseignants.

Quant aux émotions des élèves, les résultats ont montré que les trois élèves se sentaient stressées pour les examens ou pour les notes. Ceci pourrait être expliqué par la présence des difficultés d'apprentissage chez les trois élèves et par leurs expériences de réussites antérieures. En effet, les faibles résultats scolaires antérieurs représentent un facteur de risque associé à une entrée au secondaire plus difficile (Serbin *et al.*, 2013).

Expérience vécue plutôt positive sur le plan social

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux des autres recherches qui suggèrent que le soutien de la famille et des amis favorise l'entrée au secondaire des élèves et contribue à réduire le stress pendant cette période (Akos et Galassi, 2004 ; Fenzel, 2000 ; Langenkamp, 2010). En effet, les trois élèves de l'étude ont mentionné que le soutien des parents et leur engagement dans leur vie scolaire ainsi que d'avoir un membre de la famille à l'école secondaire, et le soutien des amis ont facilité leur entrée au secondaire. Les trois filles ont trouvé aussi qu'il était facile de se faire des amis. D'ailleurs, Gabrielle a mentionné que les amis « sont venus à elle » une fois rendue au secondaire. Ce résultat s'oppose aux résultats de l'étude de Tur-Kaspa (2002) qui a trouvé que les élèves ayant des

difficultés d'apprentissage manifestaient plus de problèmes sociaux, mais appuie celui de l'étude de Maras et Aveling (2006) par rapport à l'acceptation par les pairs des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Encore une fois, ce résultat pourrait être expliqué par la petite taille de l'école, ainsi il est plus facile de se faire des amis et il y a moins de probabilité d'intimidation par les pairs plus âgés.

Par ailleurs, les résultats de cette thèse appuient ceux des recherches qui ont trouvé que la participation à des activités parascolaires aide les élèves à mieux s'adapter aux changements relatifs à l'entrée au secondaire (Akos, 2004 ; Capella et Weinstein, 2001 ; Letrello et Miles, 2003), surtout ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Forgan et Vagn, 2000). Deux élèves de l'étude ont dit participer à des activités parascolaires. Bianca faisait de la gymnastique et Gabrielle, de la course. Ces deux élèves ont mentionné pouvoir concilier leurs études et les activités sportives, ce qui pourrait impliquer qu'elles se sont adaptées aux exigences du secondaire.

4.2.2 Contexte d'apprentissage par la lecture et expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrées en classe ordinaire

Les résultats ont permis d'atteindre le deuxième objectif qui visait à décrire le contexte de l'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire. Plusieurs constats tirés des résultats sur le contexte de l'apprentissage par la lecture et sur l'expérience vécue des trois élèves sont discutés en lien avec les facteurs d'influence, la recension des écrits et le cadre théorique de l'étude.

4.2.2.1 Contexte d'apprentissage par la lecture

Les données qualitatives analysées ont révélé que les interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture de l'enseignante répondaient à plusieurs critères de qualité identifiés dans le modèle de Cartier et Butler (2016). Telles que définies dans le deuxième chapitre, les interventions pédagogiques consistent à proposer des situations d'apprentissage

par la lecture et à offrir du soutien au processus de l'apprentissage par la lecture de l'élève (Cartier, 2007).

Une situation d'apprentissage par la lecture de qualité

L'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture proposée par Tania a montré que l'activité d'apprentissage par la lecture était plutôt complexe, car elle répondait à quatre sur cinq des critères de complexité. Elle poursuivait plusieurs buts, se réalisait sur plusieurs périodes de cours, permettait de traiter l'information de différentes façons et les sources d'information couvraient l'ensemble du sujet, la guerre. Cette complexité pourrait être expliquée par le fait que l'enseignante a planifié la situation d'apprentissage par la lecture en se référant au Programme de formation de l'école québécoise. Ce dernier propose de planifier des situations d'apprentissage complexes et significatives pour favoriser le développement des compétences (MELS, 2006). Par ailleurs, l'enseignante de français avait participé à des activités sur l'apprentissage par la lecture lors de ses rencontres d'accompagnement avec une conseillère pédagogique ; ce qui aurait pu influencer la complexité de la situation d'apprentissage par la lecture réalisée. Selon le modèle de Cartier et Butler (2016) présenté dans le cadre théorique, une activité complexe favorise l'apprentissage autorégulé des élèves (Cartier, Mottier-Lopez, 2017 ; Cartier, 2007).

Quant à la pertinence, l'activité d'apprentissage par la lecture était assez pertinente parce qu'elle respectait trois critères de pertinence sur quatre. Elle faisait lire d'une manière individuelle, permettait de faire des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances ainsi que de faire des liens entre les informations nouvelles. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Cartier *et al.* (2012) qui a trouvé que les activités proposées par les enseignants remplissaient assez bien certains critères de pertinence. Une activité pertinente permet aux élèves de traiter en profondeur les informations et d'acquérir des connaissances d'une manière significative (Cartier, 2008 ; Cartier 2007). Afin d'améliorer la pertinence de cette activité d'apprentissage, la lecture en groupe de collaboration aurait pu être présentée à l'ensemble de la classe ou à un groupe cible. Dans son ouvrage, Cartier (2007) présente trois types de lecture collaborative pouvant aider les élèves à lire : 1) la lecture en groupe de collaboration accompagnée de points d'arrêt dans le texte, 2) la lecture en groupe de

collaboration accompagnée de points de retour dans le texte et 3) la lecture en groupe de collaboration combinée à l'écriture (p. 105). Le recours à la lecture collaborative permettrait aux élèves de partager ce qu'ils ont lu et les informations retenues dans les textes avec les autres élèves et l'enseignante.

Sur le plan motivationnel, les résultats de la présente étude ont montré que la situation d'apprentissage par la lecture répondait à sept critères sur dix, ce qui lui donnait un caractère motivant. Elle était signifiante, représentait un défi à l'élève, exigeait de lui un engagement cognitif, lui permettait de faire des choix, les tâches étaient variées et s'intégraient à d'autres activités, elle comportait des consignes claires et se déroulait pendant une période suffisante. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Martel *et al.* (2014), qui ont révélé que lorsque les enseignants avaient utilisé un complément avec le manuel, l'activité était plus motivante et respectait également sept critères sur dix. Selon Viau (2009), une activité motivante favorise l'engagement des élèves dans cette activité.

Toutefois, les critères d'authenticité, d'interdisciplinarité et de collaboration avec les pairs étaient absents, des critères qui sont importants à prendre en considération lors de la planification d'une situation d'apprentissage par la lecture de nature motivante (Viau, 2009). Pour ce qui est de l'authenticité, Viau (2000) précise que l'activité d'apprentissage doit mener à une réalisation, c'est-à-dire à « un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante » (p. 3). Les produits peuvent entre autres, prendre la forme d'une affiche, d'un document audiovisuel, d'un texte électronique, etc. (Viau, 2000). Ainsi, pour que l'activité d'apprentissage par la lecture que Tania a proposée aux élèves soit authentique, la réalisation par exemple d'une présentation orale (Cartier, Guertin-Baril, Arseneault et Raoui, 2016) ou d'une bande dessinée (Cartier *et al.*, 2018) serait favorable pour augmenter la perception de la valeur de la tâche et pour que le travail accompli ne soit pas fait uniquement à des fins d'évaluation (Viau, 2000).

Quant au caractère interdisciplinaire, Viau (2000) propose de relier les activités réalisées en français à d'autres domaines d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, des liens avec le domaine de l'histoire pourraient se faire pour apprendre davantage sur le thème de la « Deuxième Guerre mondiale » et pour permettre aux élèves de développer des compétences

en français et en histoire. Cartier *et al.* (2018) ont montré dans leur recherche auprès des enseignants de primaire et de secondaire en classe de français que l'interdisciplinarité augmente la nature motivante des activités d'apprentissage par la lecture. L'intégration du français à d'autres disciplines permet aux élèves de voir l'utilité des connaissances acquises dans ce domaine (Viau, 2000).

Une activité d'apprentissage de nature motivante est celle qui permet aux élèves d'interagir et de collaborer avec les autres (Cartier, 2007; Viau, 2000). Les interactions sociales jouent un rôle important comme « soutien à l'apprentissage autorégulé en favorisant la prise en compte de la relation individu-contexte » (Cartier et Mottier Lopez, 2017, p. 16). Dans un contexte d'intégration scolaire, « les élèves apprennent grâce [...] aux rétroactions formatives fréquentes au cours des situations collectives, aux groupements flexibles permettant la médiation par les pairs et à l'engagement actif des élèves vers les cibles du succès » (Prud'homme, Paré, Leblanc, Bergeron, Sermier-Dessemontet et Noël, 2016, p. 129-130). Viau (2000) spécifie que la collaboration entre les pairs augmente la motivation des élèves et favorise leur perception de compétence et leur perception de contrôlabilité. En effet, les recherches effectuées en classe de français auprès des élèves du primaire (Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin, 2017) et du secondaire (Cartier *et al.*, 2018) ont montré que les élèves bénéficiaient du travail en collaboration. Ainsi, il serait primordial de proposer des activités d'apprentissage qui engagent les élèves dans des « régulations interactives » (Cartier et Mottier Lopez, 2017; Cartier et Butler, 2016).

De plus, les occasions de lire pour apprendre étaient assez fréquentes et les sources d'information proposées par l'enseignante étaient variées et choisies en fonction de leur adaptation aux élèves. Ces résultats sont différents de ceux de l'étude de Cartier *et al.* (2010) qui a trouvé que les textes choisis n'étaient pas toujours en lien avec les thèmes et représentaient souvent des défis aux élèves. Le cadre théorique propose qu'une situation d'apprentissage autorégulé de qualité repose sur des sources d'informations dont le contenu est juste, en lien avec le programme d'étude et traite en profondeur d'un sujet (Cartier, 2007). Un des facteurs scolaires retenus qui influencent les difficultés d'apprentissage des élèves était celui se rapportant aux textes proposés. En effet, les recherches ont montré que le contenu des

textes pourrait être abstrait et difficile à s'approprier (Cartier, 2007). Leur structure, surtout lorsqu'il s'agit de textes informatifs et du vocabulaire employé dans les textes pourrait s'avérer problématique pour certains élèves (Gersten *et al.*, 2001 ; Mason, 2013 ; Mason et Hedin, 2011).

Par ailleurs, utiliser moins souvent le manuel scolaire (Martel, Cartier et Butler, 2015), recourir aux œuvres documentaires et de fiction (Martel et Boutin, 2015) ainsi que varier les types de textes offerts aux élèves comme proposer des textes issus de la littérature jeunesse, favorise l'apprentissage par la lecture dans un contexte signifiant et motivant (Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012). Les résultats de la présente étude ont montré que les sources d'information étaient variées et multimodales (textes dont certains, tirés de sites internet, romans, films), traitaient du sujet de la guerre en profondeur, et leur niveau de lisibilité était adapté aux capacités des élèves à lire de manière autonome. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans la recherche de Martel *et. al* (2014) qui ont trouvé que dans le contexte où les enseignants avaient utilisé le manuel scolaire avec complément, leurs pratiques pédagogiques étaient favorables à l'apprentissage par la lecture, notamment pour les élèves identifiés comme ayant des difficultés de lecture. Ils sont cohérents également avec les résultats de l'étude de Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin (2017) qui ont souligné l'importance d'utiliser la littérature jeunesse pour favoriser l'engagement des élèves du primaire en classe de français dans les tâches de lecture et d'écriture. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche diffèrent toutefois de ceux obtenus dans l'étude de Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015) qui ont montré que les enseignants en classe de français et d'univers social au primaire ont eu recours aux manuels scolaires dans la plupart du temps pour la réalisation des activités d'apprentissage. Au secondaire, Cartier *et al.* (2018) ont trouvé que malgré le souci des enseignants de français d'intégrer des sources d'information multimodales dans leurs situations d'apprentissage par la lecture, ils ont eu de la difficulté à trouver du matériel et des ressources matérielles pour soutenir l'apprentissage par la lecture des élèves.

Un soutien favorable pour l'apprentissage autorégulé de tous

Le soutien offert sur le processus d'apprentissage par la lecture en classe est important

en plus de proposer des situations d'apprentissage par la lecture, si l'on souhaite que les élèves autorégulent leur apprentissage dans des activités complexes comme dans l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007 ; Cartier *et al.*, 2010; Cartier et Fournier, 2011 ; Cartier et Mottier Lopez, 2017). De plus, et afin de rendre possible la réussite pour tous, le Programme de formation de l'école québécoise propose aux enseignants de « varier leur soutien et de recourir à des pratiques de différenciation selon les besoins de chacun » (MELS, 2006, p. 12).

Dans un contexte d'intégration scolaire, l'attitude de l'enseignant influence « les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves » (Bélanger, 2015, p. 137). L'auteure a noté que les enseignants du secondaire présentaient des attitudes « plutôt négatives » par rapport à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2015). Les résultats de la présente étude ont montré que Tania avait une attitude plutôt positive envers l'intégration parce qu'elle a rapporté être « pro-différenciation » pédagogique. Ceci pourrait être expliqué par le fait qu'elle a suivi des formations sur les difficultés d'apprentissage des élèves. D'ailleurs, Ellins et Porter (2005) ont trouvé dans leur étude que les enseignants qui ont une formation en éducation spécialisée avaient des attitudes plus positives que leurs pairs qui n'ont suivi aucune formation à cet égard. L'attitude positive que Tania a par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage pourrait être aussi expliquée par le fait qu'elle a un enfant dysorthographique. En effet, Ellins et Porter (2005) ont trouvé que l'expérience personnelle que l'enseignant a (à l'extérieur de l'école) en lien avec les besoins spécifiques serait une condition favorable pour influencer positivement ses attitudes par rapport à l'intégration scolaire.

Rappelons que Tania travaille en collaboration avec sa collègue Angela. Elle a mentionné faire du *team-teaching* (coenseignement) pour mieux intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En effet, le coenseignement est un modèle dans lequel l'enseignant et l'orthopédagogue (ou un autre enseignant) enseignent le même contenu à toute la classe (Gravel et Trépanier, 2010). Tremblay (2015) précise que dans ce modèle, les deux enseignants travaillent en commun et partagent les responsabilités pédagogiques pour l'ensemble de la classe. De plus, ils peuvent co-enseigner des stratégies de lecture, d'écriture

et d'organisation de l'information (Rousseau, Point et Desmarais, 2017). Le coenseignement s'avère efficace dans un contexte d'intégration scolaire. Dans son étude, Tremblay (2012) a noté une amélioration des performances en lecture et en écriture des élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage. De plus, ce modèle peut favoriser le sentiment d'appartenance à l'école (Gravel et Trépanier, 2010) parce qu'il permet d'éviter la stigmatisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Tremblay, 2015).

Dans ce contexte de coenseignement, les deux enseignantes ont mis en place différentes pratiques pédagogiques pour soutenir tous les élèves de la classe, notamment ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Soucieuses de la réussite de tous les élèves, les deux enseignantes ont soutenu plusieurs aspects de leur processus d'autorégulation de l'apprentissage.

En effet, les résultats de la présente étude ont montré que Tania est intervenue sur l'activation des connaissances antérieures des élèves en les questionnant pour les faire réfléchir sur ce qu'ils ont déjà appris. Ce questionnement a été fait de manière collaborative et de façon individuelle. Ce résultat va dans le même sens que celui de l'étude de Martel *et al.* (2014), qui ont trouvé que les enseignants ont fait un retour explicite sur les connaissances antérieures de leurs élèves. Cartier (2007) explique que « la mobilisation des connaissances antérieures permet à l'élève, tout au long de l'activité, de recourir à ses connaissances sur un sujet, sur l'activité, sur ses stratégies et sur le texte » (p. 24). Donc, elles sont importantes pour que l'élève autorégule son apprentissage surtout que le faible bagage de connaissances antérieures a été relevé comme étant un facteur personnel pouvant influencer les difficultés d'apprentissage des élèves lors de l'apprentissage par la lecture (Klauda *et al.*, 2012 ; Mason et Hedin, 2011).

Pour soutenir leur motivation à apprendre, Tania a encouragé ses élèves, leur a permis de faire des choix quant à la lecture des romans et a suscité leur intérêt pour réaliser les tâches d'apprentissage par la lecture. La motivation est reconnue comme une condition essentielle à l'apprentissage de manière autorégulée (Cartier, 2008). En effet, les trois perceptions motivationnelles, la perception de compétence, de contrôlabilité et de la valeur de l'activité sont essentielles pour qu'un élève s'engage dans des activités d'apprentissage et persévère devant les difficultés (Cartier, 2007 ; Viau, 1994). Ainsi, soutenir la motivation des élèves,

surtout ceux ayant des difficultés d'apprentissage, est important, car ces derniers sont plus susceptibles d'avoir un faible sentiment d'auto-efficacité (Klauda *et al.*, 2012) et des attentes de réussite moins élevées que leurs pairs sans difficulté (Lackaye et Margalit, 2006). De plus, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont des perceptions de contrôlabilité plus faibles que les élèves en réussite (Chouinard *et al.*, 2004) et manquent d'intérêt pour les activités quotidiennes (Fortin *et al.*, 2006). Ces difficultés sur le plan motivationnel influenceraient leur apprentissage et leur réussite scolaire. Toutefois, Tania aurait pu soutenir la motivation des élèves de la classe, particulièrement des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage en leur permettant d'interagir et de collaborer pour la réalisation des activités d'apprentissage par la lecture. En effet, l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, le tutorat (Massé, 2015) ou encore le travail en dyade (Paré et Trépanier, 2015) sont reconnus être des pratiques de différenciation efficaces qui permettent aux élèves de s'entraider et de bénéficier du soutien des pairs (Paré et Trépanier, 2015) et qui favorisent leur engagement et leur motivation (Massé, 2015).

Tania et Angela ont soutenu les élèves dans l'interprétation des exigences de l'activité en leur montrant explicitement comment surligner les informations importantes dans les consignes et en demandant aux élèves, surtout ceux qui ont des difficultés d'apprentissage de reformuler les exigences de l'activité. Comme le soulignent Butler et Cartier (2004), pour favoriser l'autorégulation de l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit les soutenir dans l'interprétation des exigences de l'activité surtout que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles d'interpréter de manière incomplète ou erronée les exigences de l'activité (Butler et Cartier, 2004).

Les résultats de la présente étude ont montré également que Tania et Angela ont soutenu les élèves dans la fixation des objectifs personnels et dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage comme le contrôle et l'ajustement. Ces résultats sont compatibles avec ceux de Cartier *et al.* (2010) qui ont trouvé que les enseignants ont aidé les élèves à se fixer des objectifs personnels et à mettre en place des stratégies de contrôle. Le soutien aux objectifs personnels de l'élève est important, car l'engagement de celui-ci dans des activités en ayant des objectifs qui ne sont pas en lien avec l'activité « aura des effets

néfastes sur ses efforts et son apprentissage » (Cartier, 2007, p. 135). Or, il a été souligné que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont tendance à se fixer des objectifs périphériques à l'apprentissage (Cartier, 2006; Mason *et al.*, 2011).

De plus, ces élèves mettent en œuvre des stratégies d'autorégulation peu suffisantes et peu efficaces (Butler *et al.*, 2011 ; Cartier, 2006). Ainsi, il importe que l'enseignant les amène à mettre en place des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage telles que les stratégies de contrôle (Cartier, 2007). L'auteure propose une démarche de modélisation pour guider les élèves dans le contrôle des apprentissages (Cartier, 2007), une approche que Tania et Angela ont mise en place pour aider les élèves à réaliser leur plan de rédaction.

Tania et Angela ont mis en œuvre diverses approches et stratégies d'enseignement comme l'enseignement explicite, la modélisation, l'explication et la reformulation pour soutenir les élèves dans la mise en œuvre des stratégies cognitives. Par exemple, elles ont montré explicitement comment surligner les informations importantes dans les consignes. De même, elles ont modélisé l'organisation des informations dans un schéma pour écrire l'introduction du texte descriptif avec justification. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Berkeley *et al.* (2010), de Fournier et Cartier (2011), de Meltzer *et al.* (2004) et de Turcotte *et al.* (2010), qui ont trouvé que le soutien à la mise en œuvre des stratégies cognitives des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est favorable à leur réussite. Plusieurs chercheurs ont souligné l'importance de différencier et de varier les stratégies d'enseignement lors de la planification des situations d'apprentissage dans un contexte d'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en classe ordinaire (Massé, 2015; Paré et Trépanier, 2015; Prud'homme, 2015). La mise en œuvre d'une variété de stratégies d'enseignement telles que la reformulation (Paré et Trépanier, 2015), le questionnement, la modélisation et l'enseignement explicite (Massé, 2015) permet de pallier les lacunes que peuvent présenter les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces (Massé, 2015).

Finalement, Tania a eu recours à plusieurs ressources matérielles et supports pédagogiques afin de soutenir les élèves de sa classe, particulièrement ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage dans la réalisation des tâches. Les affiches, le cahier bleu, les

ordinateurs le Word Q, Antidote et le Lexibook étaient entre autres des ressources matérielles auxquelles les élèves avaient accès. Le recours aux outils technologiques est identifié comme une mesure d'adaptation favorable à la réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Paré et Trépanier, 2015). Massé (2015) affirme que l'ordinateur est « un outil de choix pour favoriser la différenciation pédagogique » (p. 445) parce qu'il donne la possibilité aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de réaliser les activités de manière autonome et d'augmenter leur motivation. Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké, Bergeron et Renaud (2015) ajoutent que les outils technologiques influencent de manière positive les performances scolaires et l'engagement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et leur permettent de progresser à leur rythme. D'ailleurs, les résultats de la présente étude ont montré que ces ressources se sont avérées bénéfiques pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, car elles leur ont permis d'augmenter leur perception de compétence et ont favorisé leur autonomie.

4.2.2.2 Expérience vécue en apprentissage par la lecture plus ou moins positive

Cette section discute l'expérience vécue par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage en apprentissage par la lecture. Elle est présentée en lien avec les composantes du processus d'apprentissage par la lecture décrit dans le cadre théorique de l'étude, soient les connaissances antérieures, la motivation, les émotions, les objectifs personnels, l'interprétation des exigences de l'activité, la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et des stratégies cognitives et la performance.

Pour ce qui est des connaissances antérieures, Sabine, Bianca et Gabrielle ont rapporté avoir des connaissances sur le sujet de la guerre. Ce résultat ne rejoint pas celui de l'étude de Kozminsky et Kozminsky (2001) qui ont trouvé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient des connaissances antérieures lacunaires. Une hypothèse qui pourrait expliquer cela serait que depuis le début de la troisième étape, les élèves ont déjà lu plusieurs textes et romans sur le sujet de la guerre et sont capables d'anticiper les événements qui se produiront. De plus, Tania, l'enseignante, a soutenu les élèves en activant leurs connaissances antérieures sur le sujet de la guerre. Ce constat est important parce qu'il met en évidence l'importance de guider les élèves, surtout ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage

dans leur processus d'apprentissage par la lecture, notamment en « s'assurant que les élèves possèdent des connaissances antérieures suffisantes pour leur permettre de comprendre le vocabulaire et les concepts » (Cartier, 2007, p. 127).

Sur le plan motivationnel, deux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, Sabine et Bianca, avaient un sentiment de compétence élevé par rapport à la réalisation des tâches d'apprentissage par la lecture. Une seule élève de l'étude, Gabrielle, a rapporté avoir un sentiment de compétence en lecture moins élevé. Sabine et Bianca ont dit se sentir capables de réussir grâce à l'aide qu'elles recevaient de l'enseignante. Ce constat rejoint celui de l'étude de Bouffard, Brodeur et Vézeau (2005) qui ont trouvé que les élèves qui percevaient le soutien de leur enseignant se sentaient compétents à réussir. De plus, il se peut que la perception de compétence de ces deux élèves fût élevée grâce aux sources d'information proposées par leur enseignante Tania. En effet, dans l'étude de Martel *et al.* (2014), les élèves qui bénéficiaient du contexte du manuel avec complément se sont sentis plus compétents à réaliser les activités d'apprentissage par la lecture que ceux qui étaient dans le contexte sans complément. Par ailleurs, Gabrielle s'est sentie moins compétente parce qu'elle avait des difficultés en lecture qu'elle reconnaissait. Ce constat rejoint ceux des études de Baird *et al.* (2009) et de Klassen (2010) qui ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient un sentiment d'auto-efficacité moins élevé que les élèves ordinaires. En outre, deux élèves, Bianca et Gabrielle, ont rapporté avoir une faible perception de contrôlabilité. Malgré le fait que l'enseignante avait proposé un grand choix de lecture de romans et de textes sur la guerre, les deux élèves ont perçu qu'elles n'avaient pas un choix à faire parce que « ça parlait de la guerre ». Le faible sentiment de contrôlabilité à réaliser les tâches d'apprentissage par la lecture pourrait être expliqué par le fait que l'activité ne leur permettait pas d'interagir et de collaborer, une condition essentielle pour la rendre motivante (Viau, 2009). D'ailleurs, Myre-Bisaillon *et al.* (2017) ont trouvé que les élèves ont « apprécié les périodes de travail en équipe » (p. 164) et que la collaboration entre les pairs a favorisé leur motivation à apprendre.

Pour ce qui est de la perception de la valeur de l'activité, les trois élèves ont trouvé intéressant le projet sur la guerre. Ceci pourrait être expliqué par le soutien de Tania qui a

amené les élèves à voir la valeur de l'activité (Cartier, 2007).

Dans la présente étude, les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont interprété les exigences de l'activité de manière complète et adéquate. Ce résultat est différent de celui de l'étude de Krawec (2014) qui a trouvé que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage interprètent de manière incomplète les exigences de l'activité. Ceci peut être expliqué par le fait que les deux enseignantes, Tania et Angela les ont soutenues à le faire. Le soutien à l'interprétation des exigences se manifestait à travers la reformulation des consignes, l'enseignement explicite de la stratégie « surligner » en ce qui a trait aux informations importantes de la consigne ainsi qu'à travers les réponses aux questions d'incompréhension des trois élèves. Ce constat est en lien étroit avec le modèle de Cartier et Butler (2016). Cartier (2007) précise que l'interprétation des exigences de l'activité est primordiale pour apprendre en lisant et que l'enseignant, « dès le départ, doit s'assurer que les élèves comprennent bien l'activité d'apprentissage proposée » (p. 135).

Pour ce qui est de la fixation des objectifs personnels, d'un côté, Bianca et Sabine ont déclaré poursuivre des buts d'apprentissage. Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que ces deux élèves avaient un sentiment de compétence élevé par rapport à la réalisation des tâches demandées, et donc se sont senties plus confiantes pour s'engager dans la réalisation de l'activité proposée. Cartier (2007) explique que les élèves qui réussissent bien à l'école poursuivent des objectifs d'apprentissage. D'un autre côté, les objectifs personnels que Gabrielle s'est fixés n'étaient pas adéquats et n'étaient pas en lien avec l'apprentissage. Elle s'est plutôt fixé des buts de performance (améliorer ses notes) et des buts d'évitement (faire au moins quelque chose). Ceci pourrait être expliqué par les émotions négatives qu'elle ressentait lorsqu'elle réalisait les tâches et qui la menaient à vouloir finir vite son travail. La poursuite des buts d'évitement pourrait également expliquer sa mauvaise performance à la tâche de compréhension de lecture du texte sur « Anne Frank ». Il se peut qu'elle ait répondu vite aux questions, juste pour s'en débarrasser. Ce constat est comparable aux résultats de la recherche de Cartier (2006) et de Chouinard *et al.* (2004) qui ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne se fixaient pas toujours des objectifs d'apprentissage et poursuivaient davantage des buts d'évitement. Peut-être que Gabrielle aurait besoin d'un

soutien plus individualisé pour se fixer des objectifs personnels en lien avec l'apprentissage.

Les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage les plus utilisées par les trois élèves étaient celles du contrôle et d'ajustement. En effet, les trois élèves ont mentionné contrôler leur interprétation des exigences de l'activité et l'avancement du travail. Ces résultats sont différents de ceux de Cartier *et al.* (2007) qui ont trouvé dans leur étude que les élèves ont peu contrôlé la réalisation des tâches. Cette tendance à se contrôler le plus souvent pourrait être expliquée par le fait que Tania et Angela ont fait des temps d'arrêt fréquemment, ce qui a permis aux élèves de réfléchir à leur processus. Toutefois, la stratégie d'ajustement que les élèves ont dit utiliser le plus souvent était de demander de l'aide à l'enseignante. Ce résultat va dans le même sens que ceux de l'étude de Cartier (2006) et de (de) Milliano *et al.* (2016). Par ailleurs, les trois élèves n'ont pas mis en œuvre des stratégies de planification et d'autoévaluation. Ceci peut être expliqué par le fait que les tâches d'apprentissage par la lecture ne leur demandaient pas de le faire et que les deux enseignantes ne sont pas intervenues sur ces aspects.

Pour ce qui est des stratégies cognitives, les résultats de la présente étude ont montré que les trois élèves ont mis en œuvre des stratégies de sélection pour apprendre sur le sujet. Il s'agissait des stratégies de surlignement, de survol, de lecture des titres et des intertitres. Cependant, elles n'ont pas eu recours aux stratégies de traitement de l'information comme organiser des informations dans un tableau et compléter le schéma que lorsque l'enseignante l'avait « exigé ». Ce résultat est comparable à ceux des études de Bosson (2010), de Cartier (2006), de (de) Milliano *et al.* (2016) et de Wigent (2013) qui ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont tendance à utiliser des stratégies cognitives peu efficaces.

Finalement, au niveau de leurs performances, les résultats de la présente étude ont montré que Sabine et Bianca ont réussi toutes les tâches d'apprentissage par la lecture proposées, alors que Gabrielle a échoué dans une seule tâche. Ce résultat est important parce qu'il diffère de ceux suggérés dans d'autres études. En effet, les recherches effectuées sur le processus d'apprentissage (Baird *et al.*, 2009 ; Klassen, 2010 ; Lackaye et Margalit, 2006) ont montré que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage étaient moins performants que les élèves ordinaires. La réussite de Sabine et de Bianca peut être expliquée par divers facteurs du

contexte proposé qui ont influencé leur expérience vécue en apprentissage par la lecture. Par exemple, le soutien des deux enseignantes et leur utilisation des stratégies d'enseignement multiples auraient influencé leur réussite. En effet, le recours à une variété de pratiques pour différencier l'enseignement est une condition essentielle pour favoriser le développement des compétences visées par le Programme de formation et pour augmenter la chance de réussite de tous les élèves dans un contexte d'intégration (MELS, 2006; 2003).

Il importe de préciser également que les trois filles bénéficiaient d'un plan d'intervention. Ainsi, il est permis de penser que les adaptations mises en place par leur enseignante permettaient d'atteindre les objectifs fixés dans les plans d'intervention et répondaient à leurs besoins. D'ailleurs, une des orientations pour l'établissement d'un plan d'intervention « considérer la réussite de manière différenciée » (MELS, 2004, p. 14) incite les intervenants scolaires à définir des objectifs réalistes que l'élève peut atteindre en fonction de ses capacités et à recourir à des adaptations pour permettre aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de réussir.

CONCLUSION

La présente étude avait pour but de répondre à la question : *dans le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture, quelle est l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire?* Pour répondre à la question de recherche, l'approche de Tilleczek et Ferguson (2007) pour l'entrée au secondaire ainsi que le modèle d'apprentissage autorégulé dans des activités complexes proposé par Cartier et Butler (2016) contextualisé à l'apprentissage par la lecture ont été retenus. Afin de répondre aux deux objectifs de l'étude qui visaient : 1) à décrire le contexte de l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et 2) à décrire le contexte d'apprentissage par la lecture à l'entrée au secondaire et l'expérience vécue dans ce contexte par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, l'étude de cas unique imbriquée a été utilisée comme type de recherche.

Trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage et leur enseignante de première secondaire ont participé à l'étude qui s'est déroulée en quatre étapes entre avril et mai 2017. Divers outils ont été utilisés pour la collecte des données auprès de l'enseignante et des trois élèves (Guides d'entrevue, guide d'observation, traces des élèves, documents de planification de l'enseignante). Les résultats des analyses pour décrire le contexte proposé à l'entrée au secondaire, particulièrement lors d'une situation d'apprentissage par la lecture et pour décrire l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire, ont permis de mettre en relation le contexte de l'entrée au secondaire, particulièrement en apprentissage par la lecture avec l'expérience vécue dans ce contexte par les trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Les résultats obtenus en lien avec le premier objectif ont montré que plusieurs pratiques mises en place dans l'école secondaire ont permis aux trois élèves de vivre une expérience plutôt positive à leur entrée au secondaire. Par exemple, la visite de l'école secondaire, la communication entre les enseignants des deux ordres, l'élaboration des plans d'intervention, l'aide proposée dans les classes de récupération et la disponibilité de plusieurs ressources

matérielles ont aidé les élèves à lire pour apprendre, à avoir des émotions plutôt positives et à trouver facile se faire des amis au secondaire.

Les résultats obtenus pour atteindre le deuxième objectif ont montré que l'activité d'apprentissage par la lecture proposée répondait à plusieurs critères de qualité (pertinence, complexité et caractère motivationnel). De plus, le soutien de l'enseignante visait plusieurs aspects du processus d'apprentissage par la lecture des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ce qui leur a permis d'interpréter de façon adéquate les exigences de l'activité, d'organiser de manière structurée leur apprentissage et de gérer leurs difficultés en posant des questions.

Apports de la recherche

Cette recherche présente plusieurs apports sur les plans théorique, empirique et méthodologique.

Sur le plan théorique, la présente étude montre qu'il est important de prendre en considération l'interaction entre l'individu et son contexte tel que proposé par Cartier et Butler (2016) pour pouvoir comprendre le « processus complexe et dynamique d'apprentissage autorégulé mobilisé par un individu dans une situation d'apprentissage en classe » (Cartier et Butler, 2016, p. 42). Ainsi, l'apprentissage autorégulé n'est pas considéré comme un trait de personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable qui s'adapte à divers contextes (Cartier et Butler, 2016). Cette relation individu-contexte est mise en évidence dans cette thèse. À cet effet, cette étude est importante, car elle démontre que les actions de l'enseignante ciblées sur le processus d'apprentissage par la lecture des trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage leur permettent de s'engager réellement dans l'activité de qualité proposée. Les actions de l'enseignante de français mises en évidence consistaient à : 1) proposer une activité d'apprentissage par la lecture qui respecte plusieurs critères de pertinence, de complexité et de caractère motivationnel, 2) fournir des sources d'informations variées couvrant le sujet du projet, 3) adapter les textes selon les difficultés des élèves, 3) varier les approches d'enseignement, et 4) intervenir sur les composantes du processus d'autorégulation de l'apprentissage. Même si l'expérience vécue par les trois élèves n'était

pas la même sur plusieurs aspects, il est possible de conclure qu'elles étaient actives dans leur apprentissage et qu'elles se sont engagées dans la réalisation des tâches. Leur réussite dans les tâches scolaires et leur réussite de la première année du secondaire en témoignent également.

Sur le plan empirique, la présente recherche a un caractère novateur parce qu'elle décrit les interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture des enseignants et l'expérience de trois élèves ayant des difficultés d'apprentissage pendant la période de l'entrée au secondaire. La recension des écrits au deuxième chapitre a montré qu'aucune des recherches sur les interventions pédagogiques en apprentissage par la lecture ne porte un regard sur le moment de l'entrée au secondaire. La contribution scientifique de cette thèse réside dans la description des interventions pédagogiques dans un contexte naturel de classe. Dans un bon nombre de recherches, les interventions étaient mises en œuvre par les chercheurs ou leurs assistants. La présente recherche se caractérise par cette particularité du contexte naturel. De plus, elle met en évidence la différenciation du soutien dans un contexte d'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans une classe ordinaire. Les mesures mises en place pour soutenir l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et le soutien proposé en apprentissage par la lecture suggèrent que dans un contexte où les enseignants différencient leurs pratiques, leurs situations d'apprentissage et leur soutien, l'intégration de ces élèves serait favorisée.

Sur le plan méthodologique, le recours à l'étude de cas comme type de recherche est cohérent avec le choix du modèle de référence (Cartier et Butler, 2016). En effet pour décrire en profondeur les éléments du contexte de l'entrée au secondaire et de l'apprentissage par la lecture ainsi que pour décrire l'expérience vécue par les élèves, le recours à une variété d'outils de collecte pour trianguler les données semble pertinent. Dans la présente étude, les entrevues, l'observation, les traces des élèves et les documents de planification ont permis de décrire le contexte et l'expérience vécue des élèves. L'analyse des recherches recensées a montré que dans la plupart du temps, les chercheurs adoptaient des méthodes quantitatives qui visaient l'évaluation plutôt que la description.

Limites de la recherche

Des limites doivent être soulevées sur le plan méthodologique quant à la sélection des participants et au moment de la collecte des données.

Pour ce qui est des participants, il importe de mentionner que les trois élèves étaient des filles. Ce choix a été fait afin de répondre aux deux critères de sélection soit 1) leur intégration dans une classe ordinaire, et 2) la présence d'un retard scolaire qui est défini par rapport à l'écart d'âge avec les pairs et par rapport aux performances scolaires. Les trois filles de la classe de Tania étaient les seules à répondre à ces deux critères. Ainsi, il faut noter qu'il serait intéressant de décrire l'expérience vécue à l'entrée au secondaire et en apprentissage par la lecture telle que rapportée par des garçons, d'autant plus que les recherches montrent que la motivation des garçons diminue après leur passage au secondaire (Chouinard et Roy, 2008) et que les filles obtiennent des résultats plus élevés en lecture que les garçons (Akos *et al.*, 2015).

Quant au moment de la collecte des données, la recherche s'est déroulée entre avril et mai 2017, donc au début de la troisième étape de l'année scolaire. La planification de la collecte était prévue pour septembre 2017, c'est-à-dire au moment de l'entrée au secondaire. Toutefois, le désistement des participants initiaux a entraîné des retards dans la collecte des données. Malgré le fait que la chercheuse étudiante a amené les élèves à réfléchir au moment de l'entrée au secondaire, il se peut que les élèves l'aient perçu moins stressant étant donné qu'elles s'étaient déjà habituées et adaptées au secondaire.

Recommandations

Sur le plan scientifique, une recommandation serait de poursuivre les études au sujet de l'entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans un contexte de classe ordinaire. En effet, les recherches sont peu nombreuses lorsqu'il s'agit d'analyser l'expérience vécue par ces élèves à leur entrée au secondaire. Des études longitudinales décrivant leurs perceptions de l'entrée au secondaire à partir de la sixième année du primaire jusqu'à la fin de la première année du secondaire seraient importantes pour mieux comprendre leur expérience et mettre en place des interventions qui répondent à leurs besoins.

Sur le plan pratique, la présente étude a révélé que les situations d'apprentissage et le soutien de qualité de l'enseignante permettent aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de s'engager et de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage favorables pour réussir l'activité. Ainsi, il importe que les enseignants planifient des situations d'apprentissage pertinentes, complexes et motivantes, de varier les sources d'information et de donner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissages des opportunités pour apprendre de manière autorégulée. Il convient également de mettre en place un soutien adéquat et d'intervenir auprès de ces élèves en les soutenant dans leur processus d'apprentissage, en variant les approches pédagogiques et en favorisant leur motivation, et ce, pendant les moments les plus vulnérables, tels que l'entrée au secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. et Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akos, P. et Galassi, J. P. (2004). Gender and Race as Variables in Psychosocial Adjustment to Middle and High School. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 102-108. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.2.102-108>
- Akos, P., Rose, R. A. et Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198. <https://doi.org/10.1177/0272431614529367>
- Almasi, J. F. et Garas-York, K. (2009). Comprehension and Discussion of Text. Dans S. E. Israel et G. G. Duffy (dir), *Handbook of research on reading comprehension*, (p. 470-493). New York, NY: Routledge.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement Loss Associated With the Transition to Middle School and High School. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25. <https://doi.org/10.1080/00220679809597572>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, L. H. et Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Ansalone, G. (2009). *Exploring unequal achievement in the schools: The social construction of failure*. New York, NY: Lexington Books.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et Andrew, M. M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Astbury, P. L. (2010). *Moving from middle to high school: At-risk student perceptions of the effectiveness of transition activities* (Thèse de doctorat, Université de Maine). Repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/Moving_from_middle_to_high_sch.pdf
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. et Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, N.J.: Prentice-Hall.
- Barber, B. K. et Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.

- <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N., Lafontaine, J., Auclair, M., Morelli, C. E. et Leroux, C. (2009). Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques. *Bulletin AMQ*, 49(1), 7-18. Repéré à https://archimede.mat.ulaval.ca/amq/bulletins/mar09/Article_Bednarz.pdf
- Bélanger, M. et Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159-172. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025010>
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p.133-155). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benner, A. D. et Graham, S. (2009). The Transition to High School as a Developmental Process Among Multiethnic Urban Youth. *Child Development*, 80(2), 356-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Berkeley, S., Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436. <https://doi.org/10.1177/0741932509355988>
- Bicknell, B. et Hunter, R. (2012). School Transition from Year 6 to Year 7: A Focus on Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-16. Repéré à <http://www.cimt.org.uk/journal/hunter.pdf>
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G. et Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, 15(6), 1058-1067. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.020>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Laval). Repéré à https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/19039/1/24480_2.pdf
- Bosson, M. S. (2010). Acquisition et transfert de stratégies chez des élèves en difficultés d'apprentissage. Dans M. G. P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (dir.), *Évaluation et intervention auprès des élèves en difficultés* (1^{re} éd., p. 145-158). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal. Repéré à

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>

- Bournot-Trites, M., Lee, E. et Séror, J. (2003). Tutorat par les pairs en lecture : une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 195-210. <https://doi.org/10.7202/009498ar>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. [doi:10.1037/0012-1649.44.1.286](https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.286)
- Butler, D. L. (2003). Structuring instruction to promote self-regulated learning by adolescents and adults with learning disabilities. *Exceptionality*, 11(1), 39-60. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101_4
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 346-360). New York, NY: Routledge.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1729-1758. Repéré à <http://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/ThinkPaper/ButlerCartier2004.pdf>
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73-105. Repéré à http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf
- Cantin, S. et Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. <https://doi.org/10.1080/01650250444000289>
- Cappella E. et Weinstein, R. S. (2001). Turning Around Reading Achievement: Predictors of High School Students' Academic Resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758-771. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.758>
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. et Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460. <https://doi.org/10.7202/014573ar>
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou, Québec : CEC.
- Cartier, S. C. (2008). *Modèle d'analyse de la difficulté des élèves à apprendre de manière autorégulée en contexte de classe*. Document inédit. Repéré à <http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/-2.pdf>

- Cartier, S. C. (2010). Aider à apprendre de manière autonome. *Québec français*, 157, 52-53. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/61511ac>
- Cartier, S. C. (2012). *Questionnaires sur les Pratiques Pédagogiques favorables à l'Apprentissage Par la Lecture*. Document inédit. Repéré à <http://www.apprendreparlalecture.education/apprendre-par-la-lecture/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2003). *Questionnaire Apprendre par la lecture*. Document inédit. Repéré à <http://www.apprendreparlalecture.education/apprendre-par-la-lecture/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/>
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). Louvain-La-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. et Théorêt, M. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_2.pdf
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by students in an elementary school located in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 382-418. Repéré à https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/4-2010_20101218/04_Cartier.pdf
- Cartier, S. C., Butler, D. L. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622. <https://doi.org/10.7202/018960ar>
- Cartier, S. C., Contant, H. et Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 97-115. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/145>
- Cartier, S. C., Arseneault, J., Guertin-Baril, T. et Raoui, M. (2016). Évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : relation complexe et dynamique « individu-contexte ». Dans M. Crahay, P. Detroz, et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p.111-129). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Cartier, S. C., Bélanger, J., Boutin, J. -F. et Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/appropriation-de-pratiques-pedagogiques-novatrices-en-lecture-en-classe-de-francais-au-primaire-et-au-secondaire-yx3u6ikz1537551843330>
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, É. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. Repéré à https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_cartier.pdf
- Cauley, K. M. et Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of*

- Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(1), 15-25.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.80.1.15-25>
- Chouinard, R. (2009, novembre). *Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin*. Communication présentée à la Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation, Montréal, Québec. Document inédit.
- Chouinard, R. et Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 31-50. <https://doi.org/10.1348/000709907X197993>
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162. <https://doi.org/10.7202/011774ar>
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butler, D. L. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Chouinard_et_al_2005_FQRSC-2.pdf
- Chung, H., Elias, M. et Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Ciullo, S., Lo, Y. L. S., Wanzek, J. et Reed, D. K. (2016). A synthesis of research on informational text reading interventions for elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0022219414539566>
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0464.pdf>
- Contant, H. (2009). *Exploration d'interventions pédagogiques sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage dans des écoles en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8113>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Curran Neild, R. (2009). Falling of track during the transition to high school: what we know and what can be done. *The Future of Children*, 19(1), 53-76. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/3695/e16c64908ffe85815800ce238c42e2f3fedb.pdf>
- Desbiens, N. (2009, novembre). *Soutien à la transition du primaire vers le secondaire*. Communication présentée à la Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation, Montréal, Québec. Document inédit.
- Desbiens, N. et Vandenbossche-Makombo, J. (2013). *Programme de formation « soutien-action-accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à http://www.gres.umontreal.ca/download/Rapport_final_%20Transition_du_primaire_au_secondaire_Desbiens2013.pdf

- Desbiens, N., Lévesque, J. et Duquette, J. (2012). Soutenir le passage des élèves du primaire vers le secondaire : enjeux et pratiques prometteuses. *Le magazine des psychoéducateurs : La pratique en mouvement*, (4), 18-20. Repéré à <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLaPratiqueenmouvementno4.ashx?la=fr>
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. et Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Dierendonck, C., et Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 41-72. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0041>
- Duclos, G. (1992). Le passage de l'école primaire à l'école secondaire. *Québec français*, (87), 40-43. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/44790ac>
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. et Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528. doi: [10.1037/a0027182](https://doi.org/10.1037/a0027182)
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescent's experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Ellins, J., et Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. et Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* (Rapport n° DCSF-RR019). Londres, Angleterre : Université de Londres. Repéré à <https://dera.ioe.ac.uk/8618/1/DCSF-RR019.pdf>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec, Québec : Centrale des syndicats du Québec. Repéré à http://lafse.org/fileadmin/Publications/Publications_populaires/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116. <https://doi.org/10.1177/0272431600020001005>
- Ferguson, P. D. et Fraser, B. J. (1998). Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school. *Learning Environments Research*, 1(3), 369-383. <https://doi.org/10.1023/A:1009976529957>
- Fisher, D., Frey, N. et Lapp, D. (2012). Building and Activating Students' Background Knowledge: It's What They Already Know That Counts: Teachers must assess and build on the background knowledge students possess. *Middle School Journal*, 43(3), 22-31. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461808>
- Forgan, J. W. et Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 33-43.

<https://doi.org/10.1177/002221940003300107>

- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Fortin, F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087232>
- Fournier, M. H. (2009). *Effet du modelage et du facilitateur procédural sur le recours à l'organisateur graphique et sur la performance d'élèves en difficulté lors de l'apprentissage par la lecture* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8114/Fournier_Marie-Helene_2009_memoire.pdf
- Fournier, M. H. et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104. <https://doi.org/10.7202/1008845ar>
- Fraser, B. J. et Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1891-1909. <https://doi.org/10.1080/09500690601167178>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. et Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 102-114. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017590>
- Fuchs, L. S. et Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 564-574. <https://doi.org/10.1177/00222194020350060701>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). *Enseigner* (p.107-116). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Geisthardt, C. et Munsch J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 287-296. doi: 10.1177/002221949602900307
- Gersten, R. Fuchs, L., Williams, J. P. et Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (4^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Graham, C. et Hill, M. (2003). *Negotiating the Transition to Secondary School* (Rapport de recherche). Edinburg, Écosse: Université de Glasgow. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED482301>

- Gravel, C. et Trépanier, N. S. (2010). Le coenseignement : comment l'appliquer? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gutman, L. M. et Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor african american students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescents*, 29(2), 223-248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Hampton, N. Z., et Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. et Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Holas, I. et Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 333-345. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9732-9>
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (traduit par Catherine De Backer et Vivian Lamongie). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hughes, L., Banks, P. et Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *British Journal for Learning Support*, 28(1), 24-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. doi:10.1037/0022-0663.92.1.171
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256. <https://doi.org/10.1177/002221940003300303>
- Kelly, S. et Price, H. (2014). Changing patterns of engagement in the transition to high school. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 15-36. Repéré à <http://www.tcrecord.org/library/Issue.asp?volyear=2014&number=13&volume=116>
- Khan, M. A. et Gorard, S. (2012). A randomised controlled trial of the use of a piece of commercial software for the acquisition of reading skills. *Educational Review*, 64(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.537315>
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J. et Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020201>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>
- Klauda, S. L., Wigfield, A. et Cambria, J. (2012). Struggling readers' information text comprehension and motivation in early adolescence. *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*, 295-351. Repéré à <http://pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Reports/motivation-and-reading.pdf>
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Bureau d'appui pédagogique-École*

polytechnique de Montréal, 1-14. Repéré à
http://comeniusmathematiques.portail15.fr/wp-content/uploads/2015/04/05_camprodon_annexe5_Extrait_historique_approche_enseignement.pdf

- Kozminsky, E. et Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00141>
- Krawec, J. L. (2014). Problem representation and mathematical problem solving of students of varying math ability. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2) 103-115. <https://doi.org/10.1177/0022219412436976>
- Lackaye, T. D. et Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446. <https://doi.org/10.1177/00222194060390050501>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., et Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020101>
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic Vulnerability and Resilience during the Transition to High School: The Role of Social Relationships and District Context. *Sociology of Education*, 83(1), 1-19. doi:10.1177/0038040709356563
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J.-C., Lébrun, J., Lenoir, Y. et Morin, M.-P. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (Rapport n° 2003-PRS-8436). Québec : FRQSC, programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire. doi: 10.13140/2.1.1572.6880
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662. <https://doi.org/10.7202/018962ar>
- Létourneau, N. (2018). *L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans un contexte de transition académique primaire-secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue). Repéré à <http://depositum.uqat.ca/id/eprint/738>
- Letrello, T. M. et Miles, D. D. (2003). The Transition from Middle School to High School: Students with and without Learning Disabilities Share Their Perceptions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(4), 212-214. <https://doi.org/10.1080/00098650309602006>
- Louis, J. -M. et Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris, France: Dunod.
- Maras, P. et Aveling, E. L. (2006). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 196-203.

- <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00439.x>
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712. <https://doi.org/10.7202/009970ar>
- Martel, V. et Boutin, J. -F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- Martel, V. et Lévesque, J. Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883>
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (chap.3). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- Martel, V., Lévesque, J. Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: effects of self-regulated strategy development instruction, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 29(2), 124-144. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758561>
- Mason, L. H. et Hedin, L. R. (2011). Reading science text: challenges for students with learning disabilities and considerations for teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(4), 214-222. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00342.x>
- Mason, L. H., Harris, K. R. et Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory Into Practice*, 50(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p.421-451). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. et Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort and strategy use in students with learning disabilities: changes over time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00093.x>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (3^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- de Milliano, I., van Gelderen, A. et Slegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 229-252. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12037>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/PlanActionEHDA.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école j'y tiens*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- Mirandola, C., Del Prete, F., Ghetti, S. et Cornoldi, C. (2011). Recollection but not familiarity differentiates memory for text in students with and without learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 206-209. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.001>
- Morocco, C. C. et Hindin, A. (2002). The role of conversation in a thematic understanding of literature. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(3), 144-159. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00041>
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératie contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Nachtigal, S. L. (2016). *Learning from Text: Examining Teacher Thinking and Practice in AP Environmental Science* (Thèse de doctorat, Université de Washington). Repéré à <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/37089>
- Nadeau, S. (2018). *L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11960/Nadeau_Sandy_PhD_2018.pdf?sequence
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- Palinscar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0102_1
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p.233-256). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.). *Handbook of self-regulation* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Poncelet, D. et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45(2), 225-254. Repéré à <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/35204/2/Article%20%20Decrochage%20scientia%20>

- Poncellet, D. et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149. doi: 10.2307/1495186
- Potvin, M. C., Dion, E., Brodeur, M. et Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé. Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 285-302. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1121>
- Prud'Homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 345-373). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'Homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-137). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Rainer, P. et Cropley, B. (2015). Bridging the gap—but mind you don't fall. Primary physical education teachers' perceptions of the transition process to secondary school. *Education* 3-13, 43(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.819026>
- Raoui, M. (2012). *L'apprentissage par la lecture d'élèves allophones du deuxième cycle du primaire ayant de faibles performances à l'activité dans une école en milieu défavorisé* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Raoui_2012-Travail_dirige-M_Ed_.pdf
- Recherches Provalis. (2016). QDA Miner (version 5). [Logiciel]. Montréal, Québec : Recherches Provalis.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Rice, F., Frederickson, N. et Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. doi: [10.1348/000709910X519333](https://doi.org/10.1348/000709910X519333)
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. et Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 63-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>
- Rosenblatt, J. L. et Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *The journal of primary prevention*, 29(6), 535-555. <https://doi.org/10.1007/s10935-008-0153-9>
- Rosenzweig, C. Krawec, J. et Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eight-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: a

- think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 508-520. <https://doi.org/10.1177/0022219410378445>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. Repéré à https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/07/French-Regular-2373-Rousseau.Final_June_21.pdf
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B., Bergeron, L. et Renaud, M. (2015). La pédagogie universelle et la technologie d'aide. Deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 453-490). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie, M. J. (2013). *Exploration de la relation entre l'évaluation à l'aide d'examens à la fin du primaire et l'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9940>
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED493483>
- Serbin, L. A., Stack, D. M. et Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1331-1347. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9987-4>
- Simmons, R. G. et Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context*. New York, NY : A. de Gruyter.
- Skues, J. L. et Cunningham, E. G. (2011). A contemporary review of the definition, prevalence, identification and support of learning disabilities in Australian schools. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 16(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/19404158.2011.605154>
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B. et Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340. <https://doi.org/10.1177/0022219411402691>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Tilleczek, K. C. et Ferguson, B. (2007). *Transitions and pathways from elementary to secondary school: A review of selected literature*. Toronto, Canada: Ministère de l'Éducation. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/transitionliterature.pdf>
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72. Repéré à [file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rfp-3670%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rfp-3670%20(2).pdf)
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation

- pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. Repéré à http://www.formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_276.pdf
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839>
- Turcotte, C., Croisetère, C., Boucher, V. et Cloutier, É. (2010). Quand chercheuses et intervenantes scolaires s'unissent pour répondre aux besoins des jeunes lecteurs en difficulté de milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 393-408. <https://doi.org/10.7202/1003569ar>
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the Kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96. <https://doi.org/10.1177/002221940203500107>
- Uvaas, T. et McKevitt, B.C. (2013). Improving Transitions to High School: A Review of Current Research and Practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 70-76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664580>
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris, France : De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S. C., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (Rapport de recherche). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à <http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapportVanGrunderbeeckFQRSC2003-2.pdf>
- Vaughn, S. et Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (8^e éd.). Boston, MA : Pearson.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant-des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves-.pdf>
- Viau, R. (2002, avril). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence présentée dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner », Luxembourg. Repéré à <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/0240068u/wp-content/uploads/sites/63/2017/05/La-motivation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-en-d%C3%A9crochage-scolaire-2002.pdf>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Wigent, C. A. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- Williams, T. T., McMahon, S. D. et Keys, C. B. (2014). Two ecological models of academic achievement among diverse students with and without disabilities in transition. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 7-19. doi:[10.1080/10852352.2014.855029](https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855029)

- Winne, P. H. et Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Dans D.J. Hacker, J. Dunlosky et A. C. Graesser. (dir.), *Metacognition in educational theory and practice* (p. 277-305). New York, NY: Routledge. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/247664651_Studying_as_self-regulated_learning
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and Methods* (5^e éd.). Los Angeles, CA: Sage.
- Yip, M. C. (2013). Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(7), 817-827. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.794493>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation-Asocial cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages* (traduit par Christine Pagnoulle et Gaëtan Smets). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

ANNEXE I : Guide d’entrevue de l’enseignante sur l’entrée au secondaire

Données sociodémographiques

Nom et prénom : _____				
Date : _____				
Genre : Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/>				
Année/expérience en enseignement : _____				
Formation initiale et formations suivies : _____				
Formation sur l’APL : _____				
Formation sur les difficultés d’apprentissage : _____				

Questions sur le contexte de l’entrée au secondaire

L’entrevue porte sur l’entrée des élèves ayant des difficultés d’apprentissage au secondaire. Dans le but de la décrire de façon la plus complète possible, je vous poserai des questions sur l’entrée au secondaire et les pratiques mises en place pour la faciliter.

1) Quelles sont vos connaissances sur les enjeux de l’entrée au secondaire?

2) En général, les écoles mettent en place des pratiques pour faciliter l’entrée des élèves au secondaire. Est-ce que votre école met en place ce genre de pratiques? Si oui, pouvez-vous les nommer et les décrire.

3) Est-ce que votre école planifie des pratiques spécifiques pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à leur entrée au secondaire? Expliquez.

4) Existe-t-il dans votre école des ressources particulières pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sur le plan scolaire? Expliquez.

5) Est-ce que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sélectionnés pour l'étude bénéficient de ces ressources? Expliquez.

Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions. Votre collaboration à cette recherche est très importante.

ANNEXE II : Guide d’entrevue de l’enseignante sur les interventions pédagogiques

Questions adaptées du guide d’entrevue de Contant (2009) et du QPPAPL (Cartier, 2012) sur les interventions pédagogiques en APL de l’enseignante

Questions d'ordre général

Comment s'est passée votre semaine ? Des événements spéciaux se sont-ils produits?

1. Situation d’APL en français

La première partie de l’entrevue porte sur la situation d’apprentissage par la lecture. Dans le but de la décrire de façon la plus complète possible, je vous poserai des questions sur les composantes suivantes : les activités d’apprentissage par la lecture que vous avez proposées, les occasions que vous avez offert aux élèves d’apprendre par la lecture, les textes que vous avez choisis.

1.1 Nous parlerons de la première activité d’apprentissage par la lecture que vous avez proposée à vos élèves et qui a servi de prétest.

a) Pouvez-vous décrire cette activité de façon générale?

1) Quel était le thème principal ou les thèmes principaux de cette activité?

2) Quels étaient les sujets traités en lien avec ce ou ces thèmes?

3) Pouvez-vous estimer le degré de difficulté de l’activité pour les élèves ayant des difficultés d’apprentissage? Expliquez votre réponse.

Sous-questions en lien avec la pertinence de l’activité

4) Comment les tâches demandaient-elles aux élèves de travailler? De façon individuelle ou en grand groupe? Décrivez.

5) Quels types de liens l'élève a-t-il à faire dans cette activité?

6) Comment cette activité faisait-elle appel aux connaissances antérieures qu'ils avaient déjà sur le sujet?

Sous-questions en lien avec la complexité et l'aspect motivationnel de l'activité

7) Sur combien de périodes de cours l'activité s'est déroulée? (motivation et complexité)

8) Quels étaient le ou les objectifs de votre activité? (motivation et complexité)

9) L'activité s'intégrait-elle aux autres activités faites en classe? Si oui, comment? (motivation)

10) Comment l'activité exige-t-elle aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de déployer des efforts? (motivation)

11) Comment demande-t-on à l'élève ayant des difficultés d'apprentissage de traiter l'information dans l'activité ? (ex. : souligner, copier les réponses trouvées, donner des exemples, résumer, organiser...) (complexité)

12) Quelles sont les productions qui ont été réalisées par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans cette activité? (motivation)

13) Parmi les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, combien n'ont pas eu le temps de terminer l'activité? (motivation)

14) Quels aspects de l'activité que vous avez décrite étaient en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves? (motivation)

15) Les consignes de l'activité étaient claires et bien expliquées? Décrivez. (motivation)

16) L'activité permettait-elle aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage de faire des choix? Expliquez (motivation)

1.2. Nous allons parler maintenant des occasions offertes aux élèves pour apprendre en lisant

b) Parlez-moi des occasions que vous avez offertes aux élèves pour apprendre en lisant (fréquence de lecture pour apprendre, nombre de pages, etc.) ? Est-ce que ces occasions sont différentes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage? Si oui, pourquoi? Comment?

17) Quelle était la durée de la réalisation complète de l'activité?

18) Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage devaient-ils apprendre en lisant à l'extérieur des cours (ex. devoir)?

19) Combien de pages les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient-ils à lire cette semaine?

20) Combien de fois l'activité d'APL a-t-elle été effectuée cette semaine?

1.3. Les prochaines questions porteront sur les textes lus par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pour apprendre (demander les textes, si possible)

c) Parlez-moi de ces textes en commençant par leur contenu suivi de leur écriture.

21) Nommez et décrivez les textes qui étaient à lire. Pourquoi avez-vous choisi ces textes?

22) Comment ces textes étaient en lien avec le programme d'étude?

23) Est-ce que le contenu des textes couvrait l'ensemble du thème principal ou des thèmes principaux de l'activité? Expliquez pour chacun des textes.

24) Est-ce que l'ensemble de l'information contenue dans les textes était juste?

Expliquez pour chacun des textes

25) Comment jugez-vous le niveau de lisibilité de chacun des textes (le degré de difficulté des mots et la complexité des phrases) ?

26) Comment jugez-vous la structure de chacun des textes (organisation des idées) ?

27) Comment jugez-vous l'organisation de chacun des textes (la façon avec laquelle le texte est divisé, la densité de l'information, indices, degré d'explication) ?

28) Comment jugez-vous la cohérence de chacun des textes (lien entre les idées) ?

29) Quelles adaptations avez-vous faites au regard des textes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage? (Adaptation du texte, choix d'un texte différent, etc.)

30) Pour quels aspects de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage avez-vous adapté les textes? En fonction :

- de leurs connaissances?
- de leur capacité de lecture?
- de leur capacité d'attention?
- de leurs intérêts?

2. Soutien (stratégies d'enseignement dans la situation d'APL)

La partie de l'entrevue sur la description de la situation d'apprentissage par la lecture est complétée. Nous allons maintenant discuter du soutien que vous apportez aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (stratégies d'enseignement) dans cette situation.

d) Pouvez-vous décrire comment vous soutenez l'APL des élèves ayant des difficultés d'apprentissage lors de la situation d'APL de façon chronologique, en commençant par la présentation de l'activité? (demander les feuilles de consignes, si possible)

31) Comment avez-vous présenté l'activité aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage?

32) Combien de temps avez-vous accordé à la présentation de l'activité?

33) Quels sont les moyens/stratégies d'enseignement (démonstration, étayage, enseignement explicite...) pour favoriser l'APL des élèves ayant des difficultés d'apprentissage? Expliquez.

34) Êtes-vous intervenu différemment auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en comparaison aux autres élèves de la classe pour les aider à mieux apprendre en lisant? Si oui, comment?

Je vous remercie d'avoir répondu à mes questions. Votre collaboration à cette recherche est très importante.

ANNEXE III : Grille d'observation de l'enseignante (composantes tirées du QPPAPL, soutien et stratégie)

Pour soutenir les élèves au début de la situation d'APL, l'enseignante	Description/Commentaires
1. permet aux élèves de donner leur avis librement (perception de contrôle)	
2. donne suffisamment de temps pour réaliser l'activité (perception de contrôle)	
3. identifie avec les élèves différentes raisons qui justifient le travail à réaliser (pourquoi?) (perception de la valeur)	
4. demande aux élèves de proposer eux-mêmes des exemples qui sont tirés de leurs expériences (perception de la valeur)	
5. annonce clairement les objectifs et les consignes de l'activité présentée (perception de compétence)	
6. répond aux questions d'incompréhension des élèves (sentiment de compétence)	
7. rassure les élèves qui semblent inquiets (émotions)	
8. annonce les situations à risque (émotions)	
9. aborde avec eux les critères de performance (ou d'évaluation) (interprétation)	
10. aborde avec les élèves les étapes à franchir pour réaliser l'activité (planification)	
11. demande aux élèves d'identifier tout ce qu'ils savent à propos du sujet du texte (connaissances antérieures sur le sujet)	
12. demande aux élèves d'identifier ce qu'ils savent à propos de la structure du texte (connaissances antérieures sur le texte)	
13. demande aux élèves de déterminer leurs propres objectifs d'apprentissage (objectifs personnels)	
14. demande aux élèves de penser aux consignes (interprétation)	
15. demande aux élèves de reformuler les consignes pour s'assurer que la compréhension de l'activité est partagée entre tous (interprétation)	
16. demande aux élèves de planifier leur temps (planification)	
17. demande aux élèves de choisir des stratégies cognitives à utiliser (planification)	
18. demande aux élèves de faire un plan de travail (planification)	
19. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'APL, l'enseignante	Description/Commentaires
20. modélise des stratégies	
21. donne la définition de la stratégie qu'elle enseigne	
22. vérifie auprès des élèves les stratégies qu'ils connaissent	
23. discute de la pertinence des stratégies	
24. explique les stratégies aux élèves	
25. fait essayer une stratégie avant de l'expliquer	
26. remet les étapes de la stratégie sur papier	
27. fait écrire les étapes de la stratégie	
28. fait choisir les stratégies en lien avec les exigences de la tâche	
29. demande aux élèves de réfléchir aux exigences de l'activité pour choisir leurs stratégies	
30. permet aux élèves de changer de stratégies pendant l'activité	

31. demande aux élèves de se questionner sur l'efficacité de leur (s) stratégie (s)	
32. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies de contrôle, l'enseignant leur demande de	Description/Commentaires
33. Vérifier à l'occasion si le travail avance bien	
34. Revoir les consignes pour être bien sûrs que ce qui est demandé a été fait	
35. Vérifier si toutes les lectures ont bien été complétées	
36. Vérifier ce qui est retenu de la lecture	
37. Se demander si leurs façons de faire sont bonnes	
38. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'ajustement, l'enseignant leur demande de	Description/Commentaires
39. Lire à nouveau les informations dans le texte	
40. Faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est connu sur le sujet	
41. Essayer de mémoriser les informations	
42. Porter attention aux mots qui ne sont pas connus	
43. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'autoévaluation, l'enseignant	Description/Commentaires
44. demande aux élèves (oralement ou par écrit) s'ils ont atteint leur objectif	
45. demande aux élèves (oralement ou par écrit) si leur (s) stratégie (s) a été efficace	
46. demande aux élèves de consigner par écrit les stratégies qu'ils ont expérimentées et leur efficacité	
47. demande aux élèves de penser à comment la façon de travailler pourrait être améliorée la prochaine fois	
48. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leurs stratégies d'automotivation, l'enseignant	Description/Commentaires
49. les encourage à accomplir la tâche	
50. les questionne pour trouver des solutions au problème	
51. Autre	
Pour soutenir les élèves au regard de leur performance, l'enseignant	Description/Commentaires
52. leur demande ce qu'ils ont appris sur le sujet	
53. leur demande s'ils ont réussi à trouver les informations importantes sur le sujet	
54. leur demande s'ils ont utilisé de bonnes façons de faire	
55. Autre	

ANNEXE IV : Guide d’entrevue sur l’entrée au secondaire des élèves ayant des difficultés d’apprentissage

L’entrevue porte sur le contexte de l’entrée des élèves au secondaire. Dans le but de le décrire de façon la plus complète possible, je te poserai des questions sur ce que tu penses de l’entrée au secondaire et des pratiques qui la facilitent. Dans cette première partie, j’aimerais te poser des questions plus générales.

Données sociodémographiques de l’élève

Nom et prénom : _____

Genre : Fille ☐ Garçon ☐

Date de naissance : _____

Langue parlée à la maison : _____

Résultat scolaire en sixième année en lecture : _____

Résultat scolaire au secondaire en lecture : _____

Plan d’intervention en sixième année : Oui* ☐ Non ☐

Plan d’intervention au secondaire : Oui* ☐ Non ☐

Plan de transition primaire-secondaire : Oui* ☐ Non ☐

Services actuels

Aide aux devoirs ☐ Orthopédagogie ☐

Centre d’aide ☐ Récupération ☐

Soutien TES classe régulière ☐ Classe ressource ☐

- nb d'heures : _____ - nb d'heures : _____

Autre ☐ _____

*Obtenir si possible

Questions sur l'entrée au secondaire (adaptées de Forgan et Vaughn, 2000)

La deuxième partie de l'entrevue porte sur des questions plus spécifiques en lien avec l'entrée au secondaire.

1. Là que tu es au secondaire, comment te sens-tu? Explique.
2. Comment trouves-tu le fait d'avoir différents enseignants pour les différentes matières au secondaire? Pourquoi?
3. Il y a plusieurs changements qui se produisent lorsque tu entres au secondaire.
 - a) Quels sont les changements que tu aimes?
 - b) Quels sont les changements que tu n'aimes pas?
 - c) Qu'est-ce que tu aimes le plus au secondaire?
 - d) Qu'est-ce que tu aimes le moins au secondaire?
4. Quelles sont les pratiques qui t'ont préparé au primaire à l'entrée au secondaire? Lesquelles étaient les plus aidantes pour toi?
5. Qu'est-ce qui te préoccupe le plus là que tu commences ton année au secondaire? Explique.
6. Est-ce que tu as rencontré/tu rencontres des problèmes/obstacles avec les pairs, les enseignants, les tâches scolaires? Lesquels?
7. Est-ce que tu penses que cette année est plus facile ou plus difficile d'apprendre avec différents enseignants pour chacune des matières? Pourquoi?

8. Est-ce que les tâches scolaires sont plus faciles ou plus difficiles que celles de l'année passée? Qu'est-ce qui les rend plus faciles/difficiles?

9. Est-ce que tu sens que tu as besoin d'aide pour effectuer les tâches scolaires? Explique.

10. Est-ce qu'apprendre en lisant est plus facile ou plus difficile qu'en 6^e année? Pourquoi?

Je te remercie d'avoir répondu à mes questions. Ta collaboration à cette recherche est très importante.

ANNEXE V : Guide d’entrevue sur l’ajustement au secondaire des élèves ayant des difficultés d’apprentissage

L’entrevue porte sur le contexte de l’entrée des élèves au secondaire. Dans le but de le décrire de façon la plus complète possible, je te poserai des questions sur ce que tu penses de l’entrée au secondaire et des pratiques qui la facilitent.

Questions sur l’ajustement après l’entrée au secondaire (adaptées de Forgan et Vaughn, 2000)

1. Là qu’on s’est rendu au mois de mars, comment te sens-tu au secondaire? Explique.
2. Comment trouves-tu le fait d’avoir différents enseignants pour les différentes matières au secondaire? Pourquoi?
3. Quelles sont les pratiques au secondaire qui t’ont aidé à effectuer ton entrée au secondaire? Explique.
4. Sens-tu que tu es plus autonome ou moins autonome qu’en sixième année? Explique.
5. Qu’est-ce qui te préoccupe toujours au secondaire? Explique.
6. Quels sont les problèmes/obstacles que tu rencontres avec les pairs, les enseignants, les tâches scolaires? Explique.
7. Est-ce que tu penses que cette année est plus facile ou plus difficile d’apprendre avec différents enseignants pour chacune des matières? Pourquoi?
8. Est-ce que les tâches scolaires sont plus faciles ou plus difficiles que celles de l’année passée? Qu’est-ce qui les rend plus faciles/difficiles?
9. Est-ce que tu sens que tu as besoin d’aide pour effectuer les tâches scolaires? Explique.

10. Est-ce qu'apprendre en lisant est plus facile ou plus difficile qu'en 6^e année?
Pourquoi?

Je te remercie d'avoir répondu à mes questions. Ta collaboration à cette recherche est très importante.

ANNEXE VI : Guide d’entrevue sur l’APL des élèves ayant des difficultés d’apprentissage

L’entrevue porte sur l’activité d’APL en français. Dans le but de la décrire de façon la plus complète possible, je vais te demander de penser à l’exemple d’activité d’APL que tu as fait en français sur la guerre pendant que tu réponds aux questions.

1. Quelles connaissances as-tu sur le sujet de l’activité d’APL? Explique. (connaissances antérieures sur le sujet).

2. Comment estimes-tu tes connaissances actuelles sur les sujets de l’activité d’APL?

3. Quelles connaissances as-tu sur la structure des textes pour apprendre en lisant dans cette activité? (connaissances antérieures sur la structure des textes).

4. Quelles connaissances as-tu sur les stratégies à utiliser dans cette activité d’APL? (connaissances antérieures sur les stratégies).

a- comment tu fais pour mettre en place cette ou ces stratégies? Explique

b- sais-tu quand utiliser cette ou ces stratégies? Explique.

c- pourquoi choisis-tu d’utiliser cette ou ces stratégies? Explique.

5. Est-ce que tu penses que tu sais comment faire cette activité d’APL? Explique (perception de compétence)

6. Est-ce que tu te sens confiant de réussir à apprendre en lisant? Dans l’exemple d’activité d’APL que tu as fait, est-ce que tu penses que tu es capable de bien suivre les consignes? de comprendre ce que tu lis? de trouver l’information importante dans tes lectures? de te souvenir des informations lues? (perception de compétence)

7. Trouves-tu que tu as eu des choix à faire en réalisant l’activité d’APL? Lesquels? (perception de contrôle)

8. Est-ce que tu trouves intéressant d'apprendre en lisant? Est-ce que c'est important pour réaliser les tâches scolaires et réussir? Pourquoi (perception de la valeur)

9. Comment te sens-tu lorsque tu as à faire une activité d'APL? (Content, stressé, inquiet, détendu?) Explique. (émotions)

Toujours en pensant à l'exemple d'activité d'apprentissage par la lecture,

10. Lorsque tu as à apprendre en lisant, qu'est-ce qu'on te demande de faire? (lire des textes, trouver des détails ou des faits importants, mieux comprendre le sujet, trouver les informations qui t'intéressent le plus, trouver les idées principales ou les thèmes des textes à lire, avoir une idée générale sur le sujet, comprendre les informations que tu lis, mémoriser les informations) (interprétation des exigences de l'activité)

11. Quels sont tes objectifs personnels lorsque tu apprends en lisant dans cette activité? (finir le plus vite possible, travailler avec tes amis, bien réaliser l'activité, comprendre ce que tu lis, apprendre sur le sujet, lire le moins possible, faire plaisir à d'autres personnes ou les impressionner, avoir de bonnes notes?) (objectifs personnels)

12. Qu'est-ce que tu fais lorsque tu commences une activité d'APL? (stratégie d'autorégulation : planification)

13. Quelles sont les stratégies cognitives que tu mets en œuvre lorsque tu apprends en lisant dans cette activité? (survol, soulignement, lire mot à mot...) (mise en œuvre des stratégies cognitives)

14. Est-ce que tu vérifies si tu travailles bien? Comment? (vérifier s'il travaille bien, regarder si le travail avance bien, revoir les consignes pour s'assurer de ce qui est demandé, vérifier les lectures et leur compréhension, penser au temps qui lui reste, se demander si ses façons de faire sont bonnes, se demander s'il aura de bonnes notes, penser juste au moment où le travail sera fini, vérifier si son apprentissage avance bien) (stratégie d'autorégulation : contrôle)

15. Lorsque tu as de la difficulté à apprendre en lisant, qu'est-ce que tu fais? (stratégie

d'autorégulation : ajustement)

16. Lorsque tu es stressé, inquiet ou tanné d'apprendre en lisant, qu'est-ce que tu fais?
(stratégie d'autorégulation : automotivation)

17. Comment sais-tu si tu as bien appris dans cette activité? (s'assurer de bien faire ce qu'il devait faire, comparer avec les autres élèves, comparer avec les consignes, se demander s'il a appris tout ce qu'il devait apprendre, penser à comment améliorer sa façon de travailler la prochaine fois) (stratégie d'autorégulation : autoévaluation)

18. Lorsque tu finis l'activité d'APL, comment te sens-tu? (content, inquiet, stressé? détendu, fier) (émotions)

19. Quelles sont les connaissances que tu as apprises à la suite de cette d'activité d'APL? (performance_activité)

20. Qu'est-ce que tu as appris sur le sujet de cette activité d'APL? (performance_sujet)

21. Quelles sont les connaissances acquises sur les stratégies utilisées pendant cette activité? (stratégies cognitives et d'autorégulation) (performance_stratégies)

22. Quelles sont les connaissances que tu as acquises sur toi-même comme apprenant?
(performance_soï comme apprenant).

Je te remercie d'avoir répondu à mes questions. Ta collaboration à cette recherche est très importante.

ANNEXE VII : Grille d'observation de l'APL de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage

a) Avant de commencer l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève	Description/Commentaires
1) verbalise ses connaissances sur le sujet	
2) manifeste des émotions (positives ou négatives)	
3) dit qu'il est capable (ou non) de réaliser l'activité d'APL	
4) dit qu'il aime choisir les textes à lire sur le sujet	
5) dit que le sujet est intéressant et important	
6) reformule les consignes dans ses mots	
7) demande à quelqu'un de lui expliquer l'activité	
8) écrit un objectif d'apprentissage dans son cahier	
9) planifie son temps dans son agenda	
10) choisit la façon de compléter l'activité	
11) demande à quelqu'un comment il doit faire la tâche	
12) rédige un plan	
13) Autre	
b) Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève	Description/Commentaires
14) regarde les titres, sous-titres, mots-clés, images, cartes ou graphiques	
15) regarde la table des matières, s'il y en a une	
16) survole le texte en tournant les pages	
17) lit le texte à haute voix	
18) lit ce qui est souligné ou en caractère gras, s'il y en a	
19) lit à nouveau des paragraphes du texte	
20) lit à nouveau les phrases soulignées dans le texte	
21) copie des parties du texte	
22) souligne les informations importantes	
23) cherche les mots difficiles dans le dictionnaire	
24) prend en note les idées importantes dans son cahier	
25) demande à quelqu'un de lui clarifier une partie du texte	
26) regroupe les informations par thème ou sujet dans un tableau	
27) écrit des mots-clés, des détails ou des faits dans son cahier	
28) fait un dessin qui représente les informations	
29) pense à voix haute pour s'assurer qu'il comprend bien ce qu'il lit	
30) résume ce qu'il lit dans ses mots à ses pairs	
31) Autre	
c) Pendant l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève	Description/Commentaires
32) pose des questions à l'enseignant pour vérifier s'il avance bien dans son travail	
33) demande de l'aide	
34) arrête de travailler et abandonne	
35) prend une pause et reprend le travail	
36) Autre	
d) À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève	Description/Commentaires
37) relit et révise ce qu'il a fait	
38) remet ce qu'il fait sans le réviser	
39) compare ce qu'il a fait avec les autres élèves	
40) Autre	
e) À la fin de l'activité d'apprentissage par la lecture, l'élève sait qu'il a bien travaillé lorsqu'il	Description/Commentaires
41) dit qu'il a trouvé les idées importantes ou les thèmes des lectures	
42) affirme qu'il a réussi à lire tous les textes	
43) verbalise l'idée générale du sujet	
44) explique ce qu'il a lu	
45) dit qu'il a utilisé de bonnes façons de faire (oralement ou par écrit)	
46) Autre	

ANNEXE VIII : Grille d'analyse de contenu de la situation d'APL présentée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Composantes	Critères	Aspects	Questions	Exemples
Activité	Pertinente	Tâches font lire	... individuellement?	
			... en groupe de collaboration?	
			... sur des sujets traités en lien direct avec l'objectif de l'activité?	
		Tâches font acquérir des connaissances	... faire des liens entre plusieurs éléments d'information des textes?	
			... faire des liens avec les connaissances qu'ils avaient sur le sujet?	
	Complexe	Plusieurs périodes de cours	Sur combien de semaines se déroule l'activité?	
		Différentes façons de traiter l'information	... d'utiliser différentes façons de traiter l'information des textes?	
		Poursuit plusieurs buts	Combien de buts sont poursuivis?	
		Créer une variété de produits	... produits sont diversifiés?	
		Couvre l'ensemble de l'information sur le sujet	... objectif principal de cette activité?	
			Quels sont les sujets traités en lien avec ce thème?	
	Motivante	Est signifiante	... aspects de l'activité sont en lien avec les intérêts et les préoccupations des élèves?	
		Est diversifiée, variée et intégrée aux autres	... buts poursuivis sont diversifiés et variés?	
			... éléments de l'activité peuvent être transférables dans d'autres activités de classe?	
		Offre un défi	... l'activité demande un défi pour l'élève de 1er cycle secondaire?	
		Est authentique	... la production finale a un caractère authentique?	
		Exige un engagement cognitif	... demande à l'élève de fournir un effort cognitif?	
		Demande de faire des choix	... demande à l'élève de faire des choix?	
		Permet d'interagir et de collaborer	... permet d'interagir et de collaborer?	
		Possède un caractère interdisciplinaire	Combien de disciplines du programme de formation l'activité couvre-t-elle?	
		Comporte des consignes claires	... les consignes sont suffisamment claires pour réussir l'activité?	
		Se déroule sur une période de temps suffisante	... enseignant prévoit suffisamment de temps pour réaliser l'activité?	

Composantes	Critères	Aspects	Questions	Exemples
Occasions	Fréquence de réalisation de l'activité		... combien de fois l'activité demande-t-elle de lire?	
			... demande d'apprendre en lisant à l'extérieur de la classe?	
	Nombre de pages à lire		... combien de pages les élèves ont-ils à lire chaque semaine?	
	Durée de réalisation complète		Quelle est la durée complète de l'activité?	
	Temps de l'intervention sur l'APL		Combien de temps d'enseignement est consacré à des interventions sur l'APL en classe?	
Textes	Contenu	Lien contenu et programme	... thème principal de l'activité est en lien avec le programme de formation québécois?	
			Quel pourcentage des textes est en lien avec le programme d'études?	
		Étendue du sujet suffisante	... contenu des textes permet d'atteindre l'objectif?	
		Justesse de l'information	... l'ensemble de l'information contenue dans les textes est juste?	
	Écriture	Lisibilité	... en moyenne le nombre de mots par phrase dans 250 mots?	
			Combien de mots difficiles dans chaque phrase dans un échantillon de 250 mots?	
			Combien de mots de 5 syllabes ou plus dans chaque phrase pour un échantillon de 250 mots?	
		Structure	... différentes structures dans les textes?	
		Cohérence	... sujets des textes sont liés entre eux?	
			... fil conducteur entre les idées de chacun des textes?	
		Organisation	En combien de parties est divisé le texte?	
			... éléments facilitateurs dans le texte?	
			... termes techniques qui ne sont pas expliqués dans chacun des textes?	
	Adaptation à l'élève	Capacité de lecture	... textes adaptés aux capacités de lecture des élèves?	
		Capacité d'attention	... textes adaptés à la capacité d'attention des élèves?	
		Connaissances	... textes adaptés aux connaissances antérieures des élèves?	
		Intérêts	... textes adaptés aux intérêts de l'élève?	

ANNEXE IX : Grille d'analyse du soutien de l'enseignante et de l'APL de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage

Connaissances antérieures de l'élève

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Connaissances sur soi comme apprenant		Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures sur lui-même comme apprenant?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève sur lui-même comme apprenant?	
Connaissances sur l'activité	Activité d'APL	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures en lien avec l'activité d'APL?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève en lien avec les exigences de l'activité d'APL?	
Connaissances sur ses stratégies	Stratégies de lecture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures en lien avec les stratégies de lecture?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève en lien avec les stratégies de lecture?	
	Stratégies de traitement de l'information	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures en lien avec les stratégies de traitement de l'information?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève en lien avec les stratégies de traitement de l'information?	
	Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures en lien avec les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève en lien avec les stratégies d'autorégulation?	
Connaissances sur les textes	Organisation	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures sur l'organisation des textes à lire?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève sur l'organisation des textes à lire?	

	Le contenu	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures sur le contenu des sources d'informations?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève sur le contenu des sources d'information?	
	L'écriture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures sur l'écriture des textes?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève sur l'écriture des textes?	
	Le genre de textes	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à formuler ses connaissances métacognitives antérieures sur le genre de textes (littéraires, courants, etc.)?	
		Quelles sont les connaissances métacognitives antérieures de l'élève sur le genre de textes?	

Motivation de l'élève

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Perception de compétence	Lire	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de compétence de l'élève à lire?	
		Quelle est la perception de compétence à lire de l'élève?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de compétence de l'élève à traiter l'information?	
		Quelle est la perception de compétence à traiter l'information de l'élève?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de compétence de l'élève à s'autoréguler?	
		Quelle est la perception de compétence de l'élève à s'autoréguler?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de compétence de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	
		Quelle est la perception de compétence de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	
Perception de contrôlabilité	Lire	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de contrôlabilité de l'élève à lire?	
		Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à lire?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de contrôlabilité de l'élève à traiter l'information?	
		Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à traiter l'information?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de contrôlabilité de l'élève à s'autoréguler?	
		Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à s'autoréguler?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de contrôlabilité de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	
		Quelle est la perception de contrôlabilité de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	

Perception de la valeur de l'activité	Lire	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de la valeur de l'activité de lecture de l'élève?	
		Quelle est la perception de la valeur de l'activité de lecture de l'élève?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage de l'élève?	
		Quelle est la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage de l'élève?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la valeur perçue par l'élève de s'autoréguler ?	
		Quelle est la perception de la valeur de l'élève à s'autoréguler?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à la perception de la valeur de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	
		Quelle est la perception de la valeur à réaliser l'activité de l'élève d'APL?	

Émotions de l'élève

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Émotions	Lire	Comment l'enseignant est intervenu sur les émotions de l'élève face à l'activité de lecture?	
		Quelle est la ou les émotions de l'élève face à l'activité de lecture?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est intervenu sur les émotions de l'élève face à l'activité de traiter l'information?	
		Quelle est la ou les émotions de l'élève face à l'activité de traiter l'information?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant est intervenu sur les émotions de l'élève face à l'activité de s'autoréguler?	
		Quelle est la ou les émotions de l'élève face à l'activité de s'autoréguler?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant aux émotions de l'élève à réaliser l'activité d'APL?	
		Quelle est la ou les émotions de l'élève face à la réalisation de l'activité d'APL?	

Interprétation des exigences de l'activité

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Interprétation des exigences de l'activité	Lire	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de lire l'activité d'APL?	
		Quelles sont les exigences en lecture de l'activité d'APL formulées par l'élève?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de traiter l'information de l'activité d'APL?	
		Quelles sont les exigences de traitement de l'information formulées par l'élève?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de s'autoréguler dans l'activité d'APL?	
		Quelles sont les exigences d'autorégulation de l'activité d'APL formulées par l'élève?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu quant à l'interprétation des exigences de réaliser l'activité d'APL?	
		Quelles sont les exigences de réalisation de l'activité d'APL formulées par l'élève?	

Objectifs personnels de l'élève

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Objectifs personnels	Lire	Comment l'enseignant a-t-il aidé l'élève à se fixer des objectifs personnels par rapport à la lecture?	
		Quels sont les objectifs personnels de lecture de l'élève?	
	Traiter l'information	Comment l'enseignant a-t-il aidé l'élève à se fixer des objectifs personnels par rapport au traitement de l'information?	
		Quels sont les objectifs personnels d'apprentissage de l'élève par rapport au traitement de l'information?	
	S'autoréguler	Comment l'enseignant a-t-il aidé l'élève à se fixer des objectifs personnels d'autorégulation?	
		Quels sont les objectifs personnels de l'élève par rapport à l'autorégulation?	
	Réaliser l'activité	Comment l'enseignant est-il intervenu sur les objectifs personnels de l'élève de réaliser l'activité d'APL?	
		Quels sont les objectifs personnels de réalisation de l'activité d'APL formulés par l'élève?	

Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Planification	Stratégies de lecture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à planifier sa lecture?	
		Comment l'élève planifie sa lecture?	
	Stratégies de traitement de l'information	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à planifier ses stratégies de traitement de l'information?	
		Comment l'élève planifie ses stratégies de traitement de l'information?	
	Stratégies de gestion des ressources	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à planifier ses stratégies de gestion des ressources?	
		Comment l'élève planifie ses stratégies de gestion des ressources?	
	Stratégies d'automotivation	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à planifier ses stratégies d'automotivation?	
		Comment l'élève planifie ses stratégies d'automotivation?	
Mise en œuvre des stratégies	Stratégies de lecture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à mettre en œuvre ses stratégies de lecture?	
		Comment l'élève a mis en œuvre ses stratégies de lecture?	
	Stratégies de traitement de l'information	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à mettre en œuvre ses stratégies de traitement de l'information?	
		Comment l'élève a mis en œuvre ses stratégies de traitement de l'information?	
	Stratégies de gestion des ressources	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à mettre en œuvre ses stratégies de gestion des ressources?	
		Comment l'élève a mis en œuvre ses stratégies de gestion des ressources?	
Contrôle Ajustement	Interprétation des exigences de l'activité	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à contrôler et à ajuster son interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture?	
		Comment l'élève a-t-il contrôlé et ajusté son interprétation des exigences de l'activité d'apprentissage par la lecture?	
	Objectifs personnels	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à contrôler et à ajuster ses objectifs personnels dans l'activité d'apprentissage par la lecture?	
		Comment l'élève a-t-il contrôlé et ajusté ses objectifs personnels dans l'activité d'apprentissage par la lecture?	

	Stratégies de lecture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à contrôler et à ajuster ses stratégies lecture?	
		Comment l'élève a-t-il contrôlé et ajusté ses stratégies de lecture?	
	Stratégies de traitement de l'information	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à contrôler et à ajuster ses stratégies de traitement de l'information?	
		Comment l'élève a-t-il contrôlé et ajusté ses stratégies de traitement de l'information?	
	Stratégies de gestion des ressources	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à contrôler et à ajuster ses stratégies de gestion des ressources?	
		Comment l'élève a-t-il contrôlé et ajusté ses stratégies de gestion des ressources?	
Autoévaluation	Son interprétation des exigences	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à autoévaluer son interprétation des exigences de l'activité ?	
		Comment l'élève a autoévalué son interprétation des exigences de l'activité?	
	Ses objectifs personnels	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à autoévaluer ses objectifs personnels?	
		Comment l'élève a autoévalué ses objectifs personnels?	
	Stratégies de lecture	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à autoévaluer ses stratégies de lecture?	
		Comment l'élève a autoévalué ses stratégies de lecture?	
	Stratégies de traitement de l'information	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à autoévaluer ses stratégies de traitement de l'information ?	
		Comment l'élève a autoévalué ses stratégies de traitement de l'information?	
	Stratégies de gestion des ressources	Comment l'enseignant a-t-il amené l'élève à s'interroger quant à sa façon d'autoévaluer ses stratégies de gestion des ressources?	
		Comment l'élève a autoévalué ses stratégies de gestion des ressources?	

Performance de l'élève

Critères	Aspects à considérer	Questions en lien avec ce critère	Exemples
Sur l'APL	sur l'activité	Quelles sont les connaissances acquises par l'élève sur l'activité?	
	sur les stratégies	Quelles sont les connaissances acquises par l'élève sur les stratégies?	
	Sur le sujet	Quelles sont les connaissances acquises par l'élève sur le sujet?	
Sur lui-même	Sur lui-même comme apprenant	Quelles sont les connaissances acquises par l'élève sur lui-même comme apprenant?	

ANNEXE X : Traces de Sabine dans la tâche sur Anne Frank

Compréhension de lecture : Anne Frank		19 / 20
1. Quelles sont les causes qui mettent fin à la vie paisible de la famille Frank?	<ul style="list-style-type: none"> • la crise économique • la montée d'Hitler au pouvoir • l'antisémitisme 	3 / 3
2. Selon toi, pourquoi décident-ils de quitter l'Allemagne comme de nombreux autres Juifs?	selon moi, il trouvait qu'il n'était pas en sécurité et il avait trop de problème.	2 / 2
3. Nomme deux exemples de mesures anti-juives auxquels font face la famille d'Anne Frank?	<ul style="list-style-type: none"> • Les juifs sont interdits d'accès à un nb de lieu publics. • Anne et Margot doivent fréquenter une école juive. 	2 / 2
4. Pourquoi le 6 juillet 1942, la famille Frank entre-t-elle dans la clandestinité?	Parce qu'il y a eu une convocation pour se rendre dans un camp de travail allemand.	3 / 3
5. Outre les événements qui se déroulent dans l'Annexe, qu'est-ce qu'Anne Frank note dans son journal?	Elle parle beaucoup d'elle-même, de brèves histoires et des citations de différents écrivains.	3 / 3
6. Selon toi, pourquoi son journal lui est-il d'un grand soutien?	Parce que dans un journal il peut écrire tout ce qu'il pense des autres personnes. Ann le c'est que tout ce qu'elle écrit se va sortir du livre.	2 / 2
7. Suite à quel événement Anne Frank décide-t-elle d'adapter son journal pour en faire un roman?	Après avoir entendu, à la radio anglaise, le ministre de l'éducation du gouvernement néerlandais en exil appeler à conserver les journaux de guerre.	2 / 2
8. Grâce à quelles personnes pouvons-nous lire aujourd'hui le Journal d'Anne Frank?	Bessie après l'arrestation, Miep Gies et Bep Voskuijl sauvent les écrits du journal d'Anne qui ont restés dans l'annexe.	2 / 3

/100

- Sa famille
- La cachette
- Son journal

[illegible]

Partout dans le monde, il y a eu des conflits. Il y a beaucoup de guerres qui peut détruire des pays au grand complet et des familles. C'est pourquoi j'ai décidé de vous décrire l'histoire de Anne Frank. Dans le texte qui suit, il sera question de sa famille, de la cachette et de son journal.

Sujet amené	Organisateur textuel Termes généraux	/20
Sujet posé	Nommer le sujet	
Sujet divisé	Présentation 3 aspects	
Syntaxe et ponctuation	nb de fautes	/25
Orthographe d'usage et accords	nb de fautes	/20
Résultat :		/60

Nombre de mots : _____

ANNEXE XI : Traces de Bianca dans la tâche sur Anne Frank

Compréhension de lecture : Anne Frank		11 / 20
1. Quelles sont les causes qui mettent fin à la vie paisible de la famille Frank?	<ul style="list-style-type: none"> 1 sept 1939 l'Allemagne envahit la Pologne ✓ doivent fréquenter une école juive Pays-bas sont en guerre (otto voulait aller au pays-bas) 	0 / 3
2. Selon toi, pourquoi décident-ils de quitter l'Allemagne comme de nombreux autres Juifs?	Pour pouvoir survivre à la guerre et pour échapper aux camps de concentration.	2 / 2
3. Nomme deux exemples de mesures anti-juives auxquels font face la famille d'Anne Frank?	<ul style="list-style-type: none"> interdiction au lieu public donc école just pour juif Otto perd son entreprise 	2 / 2
4. Pourquoi le 6 juillet 1942, la famille Frank entre-t-elle dans la clandestinité?	pour travailler pour les allemand. il y a aussi la famille de Van Pells	0 / 3
5. Outre les événements qui se déroulent dans l'Annexe, qu'est-ce qu'Anne Frank note dans son journal?	elle parle beaucoup d'elle, ce qui se passe pendant la clandestinité	1 / 3
6. Selon toi, pourquoi son journal lui est-il d'un grand soutien?	elle peut dire ce qu'elle veut sans que ses parents le sache et pour que tous le monde sache c'était quoi la guerre	2 / 2
7. Suite à quel événement Anne Frank décide-t-elle d'adapter son journal pour en faire un roman?	Quand la radio anglaise (le ministre de l'éducation) néerlandais exige d'appeler à conserver un journal de guerre	2 / 2
8. Grâce à quelles personnes pouvons-nous lire aujourd'hui le Journal d'Anne Frank?	Miep Gies et Bep Voskuijl	2 / 3

/100

- Sa famille
- La cachette
- Son journal

S	P	U	G	L

Sujet amené	Organisateur textuel Termes généraux	/20
Sujet posé	Nommer le sujet	
Sujet divisé	Présentation 3 aspects	
Syntaxe et ponctuation	nb de fautes	/25
Orthographe d'usage et accords	nb de fautes	/20
Résultat :		/60

Nombre de mots : 70

ANNEXE XII : Traces de Gabrielle dans la tâche sur Anne Frank

Compréhension de lecture : Anne Frank		4 /20
1. Quelles sont les causes qui mettent fin à la vie paisible de la famille Frank?	<ul style="list-style-type: none"> • la crise économique • l'antisémitisme • la guerre 	2 /3
2. Selon toi, pourquoi décident-ils de quitter l'Allemagne comme de nombreux autres Juifs?	Parce que les Allemands prend tout les juifs et les met dans les camps d'extermination.	1 /2
3. Nomme deux exemples de mesures anti-juives auxquelles font face la famille d'Anne Frank?	<ul style="list-style-type: none"> • Aller en camp d'extermination • Se cacher des allemands. 	0 /2
4. Pourquoi le 6 juillet 1942, la famille Frank entre-t-elle dans la clandestinité?	Pour se cacher, sinon les Allemands les prendraient et les mettraient dans les camps.	0 /3
5. Outre les événements qui se déroulent dans l'Annexe, qu'est-ce qu'Anne Frank note dans son journal?	Leur amis son aller en arêter. La famille de Anne Frank on rester caché pendant 2 ans. Margot Frank a reçu une condamnation pour se rendre dans un camp.	0 /3
6. Selon toi, pourquoi son journal lui est-il d'un grand soutien?	Si elle meurt et les personnes pourraient prendre son journal il liront qu'est-qu'elle a vécu.	0 /2
7. Suite à quel événement Anne Frank décide-t-elle d'adapter son journal pour en faire un roman?	Qu'elle a fait un roman intitulé "L'Annexe".	0 /2
8. Grâce à quelles personnes pouvons-nous lire aujourd'hui le Journal d'Anne Frank?	Grâce à son père, quand il voulait les trouver il a appris qu'elle était morte, mais il a trouver son journal.	1 /3

ANNEXE XIII : Traces de Sabine dans la situation d'écoute du film La vie est belle

Situation d'écoute
« La vie est belle »

58/65

Répondez aux questions suivantes pendant l'écoute du film.

1. Dans quel pays le film commence-t-il? En quelle année?
Arezzo, Italy 1939
2. Quel métier exerce Guido en attendant d'ouvrir sa propre librairie?
Guido va être serveur dans un restaurant.
3. A) À quel jeu joue Guido avec un client du restaurant?
Il joue au devinet.
B) Quel métier exerce ce client?
son métier c'est docteur.
4. Lorsque Guido prie la Madone, à chaque fois, il reçoit ce qu'il demande. Pourquoi?
car il regarde à l'envers de lui et quand il voit quelque chose se souvenir il dit maria donc il fait
5. Quel est le premier acte anti-Juif posé contre l'oncle de Guido?
Il a maquiller sont cheval qui était juif.
ecritare
6. Que peut lire Giosué dans les vitrines de certains magasins?
Pas de chien et de juif.
7. Guido et Giosué ont été embarqués par les Allemands. Qu'est-ce que Guido dit à son fils pour lui expliquer la situation?
Il dit qu'il va aller à une place pour son anniversaire, aussi il dit que c'est une surprise.

8. Que fait Dora lorsqu'elle apprend que sa famille a été embarquée?
Elle va au quai du train et elle lui demande de débarquer.
9. Quel sera le premier prix remis au gagnant du jeu de Guido?
C'est un charle d'asso.
10. Selon Guido, pourquoi les gens qui travaillent sur le camp crient-ils?
Il dit qu'il crient à cause du prix de son jeu.
11. Pourquoi Guido se porte-il volontaire pour traduire les règles du camp même s'il ne parle pas allemand?
Pour expliquer son jeu pour pas que son fils soit inquiet.
12. Qu'est-ce qui attend les enfants et les vieillards au camp?
Car les enfants et les vieillards ne travaillent pas car ils vont les tuer dans la chambre à gaz.
13. Comment Dora sait-elle que son mari et son fils sont en vie?
Car elle entend la voix de son mari et de son enfant à l'intercom.
14. Que fait croire Guido à Giosué pour qu'il veuille rester au camp?
Il fait croire que dans le jeu de Guido il son premier et que si on par on va être enlevé du jeu donc pas de charle d'asso.

15. Pendant la soirée des officiers, pourquoi Guido oriente-il le gramophone vers l'extérieur?
Pour que sa femme entende la music.
16. Pourquoi tous les Allemands sont-ils énervés au camp?
car les Allemands on perdu la guerre
donc il fallait qu'il parte le plus vite possible.
17. Comment Giosué saura-t-il quand il pourra sortir de sa cachette?
Quand il va avoir plus personne après il va pouvoir sortir. Silence
18. Pourquoi Giosué croit-il qu'il a vraiment gagné le jeu?
car il l'on pas trouver ^{dans sa cachette} donc il gagne 60 point = à 1000 points. le prix
19. Selon toi, comment Guido a-t-il sauvé son fils de l'enfer du camp de concentration?
Guido à sauvé son fils de l'enfer du camp de concentration. car il avait inventer un jeu donc Giosué suis vais les règles de son père. Guido inventais des règles pour le protéger. Aussi il arrêtait pas de le cacher dans sa chambre et d'autre place. cela prouve que Guido a tout fait pour le protéger.
- T. Peirel

20. Donne-moi deux exemples pour démontrer que Guldo est un homme aimant envers sa famille.

5/5

Où il aime sa famille parce que un moment dans le film il avait parler dans un intercome pour que sa femme l'entend et sur tout pour la rassurer. Aussi il cachent son fils pour le protéger des Alleman.



ANNEXE XIV : Traces de Bianca dans la situation d'écoute du film La vie est belle

Situation d'écoute
« La vie est belle »

51 / 65

Répondez aux questions suivantes pendant l'écoute du film.

1. Dans quel pays le film commence-t-il? En quelle année?
 1/2 Italie 1939 Brezzo
2. Quel métier exerce Guido en attendant d'ouvrir sa propre librairie?
 1/2 Il est serveur
3. A) À quel jeu joue Guido avec un client du restaurant?
 1/4 De devinette
 B) Quel métier exerce ce client?
Medecin
4. Lorsque Guido prie la ^{mère} Madone, à chaque fois, il reçoit ce qu'il demande. Pourquoi?
 1/3 la clé quand tu la demande tu la reçois
chapeau: il la pris a quelqu'un et la personne était la
la glace c'était le mangeur qui répondais à la question
5. Quel est le premier acte anti-juif posé contre l'oncle de Guido?
 1/3 il on pinturer le chevil avec des menace
6. Que peut lire Giosué dans les vitrines de certains magasins?
 1/2 que les juif non pas le droit d'entrer
et les chiens
7. Guido et Giosué ont été embarqués par les Allemands. Qu'est-ce que Guido dit à son fils pour lui expliquer la situation?
 1/4 il lui dit que ses un surprise pour pas
l'inquêter

Nom : _____

Groupe : _____

8. Que fait Dora lorsqu'elle apprend que sa famille a été embarquée?
elle va les chercher et dit au monsieur
qu'il a eu une erreur sur la liste et dit qu'elle
veut monter dans le train elle aussi
9. Quel sera le premier prix remis au gagnant du jeu de Guido?
c'est un vrai char d'assaut (tank)
10. Selon Guido, pourquoi les gens qui travaillent sur le camp crivent-ils?

11. Pourquoi Guido se porte-il volontaire pour traduire les règles du camp même s'il ne parle pas allemand?
Pour que son fils soit rassuré et pour qu'il
croit que c'est un vrai jeu
12. Qu'est-ce qui attend les enfants et les vieillards au camp?
un douche de gaz pour les tuer.
13. Comment Dora sait-elle que son mari et son fils sont en vie?
Son Marie lui fait un message dans
l'intercome et son fils aussi
14. Que fait croire Guido à Giosué pour qu'il veuille rester au camp?
il lui fait croire qu'ils sont premiers
dans le faux jeu et qu'il pourrait
gagner le tank

Nom : _____

Groupe : _____

12

15. Pendant la soirée des officiers, pourquoi Guido oriente-il le gramophone vers l'extérieur?

Pour sa femme l'écouter

4/14

16. Pourquoi tous les Allemands sont-ils énervés au camp?

la guerre finit et le secret arrive
bientôt pour sucer les autres qui
sont dans les camps et dans les autres
pays

12

17. Comment Giosué saura-t-il quand il pourra sortir de sa cachette?

son père va venir le voir et quand il
aura plus personne dehors et un gros
silence

14

18. Pourquoi Giosué croit-il qu'il a vraiment gagné le jeu?

car il est rendu à 1940 points il lui
reste 60 points pour gagner et ils ont les
premier le prix

4/16

19. Selon toi, comment Guido a-t-il sauvé son fils de l'enfer du camp de concentration?

en le cachant et en lui faisant croire qu'il
avait un jeu donc il devait rester caché
à tous les jours et de sortir seulement quand
il était là. Il s'est fait tuer pour protéger
son fils des allemands
le prix

Nom : _____

Groupe : _____

20. Donne-moi deux exemples pour démontrer que Guido est un homme aimant envers sa famille.

2 exemples
4/6

Il a voulu retrouver sa femme dans le camp de concentration, il s'est sacrifié pour sauver son fils. Il faisait croire à son fils qu'il avait un jeu et que à la fin du jeu celui qui aura 1000 points gagnera et qu'il montera dans un char d'assaut (tank). Dans tout le film il a voulu protéger sa famille.



ANNEXE XV : Traces de Gabrielle dans la situation d'écoute du film La vie est belle

Situation d'écoute
« La vie est belle »

44/65

Répondez aux questions suivantes pendant l'écoute du film.

1. Dans quel pays le film commence-t-il? En quelle année?
Italy 1939
2. Quel métier exerce Guido en attendant d'ouvrir sa propre librairie?
serveur
3. A) À quel jeu joue Guido avec un client du restaurant?
Il pratique ses poses en temps de serveur
B) Quel métier exerce ce client?
Médecin
4. Lorsque Guido prie la Madone, à chaque fois, il reçoit ce qu'il demande. Pourquoi?
Parce que c'est juste le hasard et il fait des surprises avant.
5. Quel est le premier acte anti-juif posé contre l'oncle de Guido?
Ils ont menacé leur cheval avec des menaces
6. Que peut lire Giosué dans les vitrines de certains magasins?
Pas de juif ni ^{chien} animal
7. Guido et Giosué ont été embarqués par les Allemands. Qu'est-ce que Guido dit à son fils pour lui expliquer la situation?
Ils a dit que ça sera une surprise.
voyage

/2

8. Que fait Dora lorsqu'elle apprend que sa famille a été embarquée?

Elle va avec eux

/2

9. Quel sera le premier prix remis au gagnant du jeu de Guido?

champs d'asso

/3

10. Selon Guido, pourquoi les gens qui travaillent sur le camp crient-ils?

Ils haïssent les juifs et parce que

/4

11. Pourquoi Guido se porte-il volontaire pour traduire les règles du camp même s'il ne parle pas allemand?

Parce que il veut pas que son fils sache que c'est la guerre il veut lui penser que c'est un jeu

/2

12. Qu'est-ce qui attend les enfants et les vieillards au camp?

Les Allemands vont dire que c'est le temps de la dache, mais il vont les tuer dans

/2

13. Comment Dora sait-elle que son mari et son fils sont en vie?

Guido et Giosué en parle sur "le micro"

/4

14. Que fait croire Guido à Giosué pour qu'il veuille rester au camp?

Guido a dit à un autre juif (son ami), plein de direction de quand il aura son champs d'asso.
il dit qu'ils sont en tête

Nom : _____

Groupe : _____

15. Pendant la soirée des officiers, pourquoi Guido oriente-il le gramophone vers l'extérieur?
Pour dire à sa femme qu'il est correct et pour la rappeler de cette nuit.
16. Pourquoi tous les Allemands sont-ils énervés au camp?
Parce que c'est la fin de la guerre, ils font le grand ménage avant de partir.
17. Comment Giosué saura-t-il quand il pourra sortir de sa cachette?
Il était content, car il a embarqué dans un champ d'asile c'était le prix Silence.
18. Pourquoi Giosué croit-il qu'il a vraiment gagné le jeu?
Parce que un américain est venu avec un champ d'asile c'était le prix.
19. Selon toi, comment Guido a-t-il sauvé son fils de l'enfer du camp de concentration?
Il l'avait caché et il lui a dit de sortir juste attend qu'il y a plus de bruit dehors par pas que son fils sort quand les Allemands sont et se faire tuer. Il avait fait à semblant que c'était un enfant Allemand, son fils a mangé avec les autres enfants. Guido s'est sacrifié pour son fils.
le jeu

Nom : _____

Groupe : _____

20. Donne-moi deux exemples pour démontrer que Guido est un homme aimant envers sa famille.

4/6


1 ex: il a fait tout pour son fils il l'avait caché, il a inventé un jeu pour que son fils ne sache pas que ses la guerre, soit que son fils n'a ses peur. 2 ex: Dora parlait à une femme Dora disait que les vieillards et les enfants son chausseux parce qu'ils ne travaillent pas, mais l'autre femme a dit que une jour les Allemands disent que ses la douche mais ses pas une douche ses un chambre à gaz. Quand Guido a aperçu qu'il avait un micro il a commencé à parler sur le micro pour que Dora soit assurée.




Oui



ANNEXE XVI : Traces de Sabine dans la rédaction du texte descriptif avec justification



Grille d'évaluation - Écriture



Élève : _____
 Titre de la tâche : la vie est belle

Groupe : 11
 Date : Mai

Mode de discours : descriptif
 1^{er} secondaire (capsule d'information, pastiche d'une description de lieu dans un récit, quatrième de couverture)

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
1. Adaptation à la situation de communication (25 %) <i>(intention, contenu, point de vue, destinataire)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture¹ et du sujet en développant les éléments de la description² de façon approfondie et personnalisée³. Utilise des moyens ou des procédés efficaces et variés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir⁴ un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques⁵. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon généralement approfondie. Utilise des moyens ou des procédés efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon acceptable. Utilise des moyens ou des procédés efficaces, malgré des maladresses, pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon très sommaire. Utilise des moyens ou des procédés peu efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne tient pas compte de l'intention d'écriture ou du sujet. Utilise peu ou pas de moyens et procédés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques.
2. Cohérence du texte (20 %) <i>(continuité, progression, non-contradiction, organisation)</i>	Assure la cohérence de son texte de manière judicieuse en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée⁶; Faisant progresser⁷ habilement l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux⁸; Utilisant des moyens⁹ appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon généralement appropriée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques malgré des maladresses; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux malgré des maladresses; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte malgré des maladresses. 	Assure maladroitemment la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon souvent imprécise ou inappropriée; Faisant peu progresser l'information ou en la faisant de façon inadéquate; Présentant des contradictions entre les éléments de la description ou entre les temps verbaux; Utilisant des moyens pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure peu la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon imprécise ou inappropriée; Présentant des informations non liées; Présentant plusieurs éléments contradictoires; Utilisant peu de moyens pour marquer l'organisation du texte.

¹ La pondération proposée peut varier selon les conditions de réalisation de la tâche, l'intention pédagogique et les ressources disponibles.

² Décrite pour être connue (point de vue plutôt neutre) [1], pour inciter à agir (point de vue plutôt expressif ou subjectif) [1] ou pour créer des éléments d'un univers (point de vue plutôt descriptif ou subjectif) [1].

³ Donner un titre neutre ou évocateur, introduire le sujet de la description, présenter les aspects selon différents plans (plan thématique ou spatial), développer les aspects ou les sous-aspects avec précision, rechercher la neutralité ou l'expressivité selon l'intention.

⁴ La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève.

⁵ Le maintien du point de vue va de pair avec son adoption.

⁶ Son âge, son sexe, son statut social, sa connaissance du sujet, ses goûts.

⁷ En 1^{er} secondaire, les substituts ayant fait l'objet d'un enseignement systématique sont, pour NOMMER : la substitution par un pronom [1], la reprise par association avec un déterminant défini ou possessif [1], la nominalisation [1], pour CARACTÉRISER : la substitution par un GN [1]. La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.

⁸ La progression concerne l'apport d'informations nouvelles et le recours à des marqueurs linguistiques de progression (organisateur temporel, marqueurs de relation).

⁹ Choisir le temps dominant du texte et harmoniser les temps verbaux. Une erreur d'utilisation des temps verbaux attribuite à la syntaxe (ex. : temps de verbe dans une subordonnée complétive) sera traitée dans le critère 4.

¹⁰ La présence d'initiales [1], la division en paragraphes [1] et les moyens graphiques [1].



Grille d'évaluation - Écriture

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (10 %) <i>(variété de langue, norme)</i>	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de rares erreurs.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des mots et des expressions généralement conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise plusieurs mots ou expressions non conformes à la norme et à la variété de langue.
Nombre d'erreurs	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9 10 et +
Points	10	8	6	4	2 0
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Moins de 1,6 % d'erreurs	De 1,8 % à 3,4 % d'erreurs	De 3,6 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,4 % à 6,8 % d'erreurs	Plus de 7 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹¹	0-1 2 3-4	5-6 7-8 9-10	11-12 13 14-15	16-17 18 19-20	21 22 23 et +
Points	25 24 23	21 20 19	18 16 15	13 12 10	8 4 0
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Moins de 3,2 % d'erreurs	De 3,3 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,3 % à 7,2 % d'erreurs	De 7,4 % à 10 % d'erreurs	Plus de 10,2 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹²	0-2 3-6 7-9	10-11 12-13 14-15	16-17 18-19 20-21	22-24 25-27 28-30	31 32 33 et +
Points	20 19 18	17 16 15	14 13 12	11 10 8	7 5 0

Commentaires sur le recours à une démarche et à des stratégies appropriées

Forces	Défis
<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche 	<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche

¹¹ À titre indicatif, pour un texte comptant entre 251 et 300 mots.

¹² Idem.

334 mots.

Marie-Andrée Bégin, Commission scolaire de Charlevoix
Sylvain Bilodeau, Commission scolaire des Découvreurs

	S	P	V	G	L
— La famille de Guido.			✓		
— Pendant la Deuxième Guerre mondiale, il y a des juifs qui					
— sont maltraités dans de nombreux camps de					
— concentration. Ce qui me fait penser au film « La vie est					
— belle », l'histoire de la famille de Guido. Dans ce texte, il					
— sera question du camp de concentration et de l'épreuve					
— de Giosué.					
— Bien !					
— Le camp de concentration					
— Premièrement, les juifs ne pouvaient pas manger comme					
— ils le voulaient, car ils ne peuvent pas demander plus de					✓
— nourriture. Ensuite, leur logement ressemblait à une					
— prison avec plusieurs lits, mais sans matelas pour dormir.					
— Aussi, ils ne se lavent presque jamais, parce que si l'on					
— entendait qu'un juif allait se laver dans la chambre à					
— gaz, on savait déjà qu'il allait mourir. De plus, les juifs					
— incohérence ?!					

[illegible]

Pour conclure, on peut affirmer que la vie dans un camp de concentration n'est pas vraiment amusante et même avec toutes ^{ces} ^S ~~les~~ épreuves de Glosué, il avait eu du plaisir grâce à Guido. En espérant que son fils et sa mère vont vivre une merveilleuse vie sans Guido. 334 mots

↓ Overture \approx

Il s'agit d'une fiction (film)

On peut supposer que c'est terminé alors tu ne peux pas espérer qu'ils vivent heureux.

* Attention aux temps de verbes. Tu les mélanges trop. Relis-toi. Si ton ~~texte~~ est au passé, reste dans les temps du passé.

* Belle utilisation des marqueurs de relation

* Retravailler l'ouverture. Tu peux te pratiquer à la maison avec différents sujets.

Pratique d'écriture
« La vie est belle »

Le film *La vie est belle* se déroule durant la Deuxième Guerre mondiale. Lorsque les lois raciales entre en vigueur dans leur village, Guido, un homme juif plein de joie de vivre, et son jeune fils, Giosué, sont déportés vers un camp de concentration.

Suite à l'écoute de ce film, vous devez écrire un texte descriptif avec une partie justificative respectant la structure vue en classe. Une feuille de notes sera autorisée.

Consignes

- Votre texte devra comporter un **titre**, une **introduction**, un **développement** (2 aspects présentés à l'aide d'**intertitres**) et une **conclusion**.
- Les aspects à traiter :
 - Aspect 1 : *Description de la vie dans un camp de concentration.*
 - Aspect 2 : *Qu'est-ce qui a permis à Giosué de traverser l'épreuve sans vivre avec la peur de mourir?*
- Vous disposerez de votre feuille de notes durant votre production écrite.
- Votre texte devra compter environ **250 mots** (inscrire le nombre de mots à la fin).



Aspect 2 (Intertitre) : l'épreuve de Giosué

Organisateur textuel : Deuxièmement, ...

- o Jeux
- o cachette
- o comportement
- o amis
- o nourriture

Conclusion

Organisateur textuel : En conclusion, ...

- o 2^{ème} guerre mondiale
- o

ANNEXE XVII : Traces de Bianca dans la rédaction du texte descriptif avec justification

1

Grille d'évaluation - Écriture

RÉSULTAT
78%

Élève : [REDACTED]
 Titre de la tâche : La vie est belle

Groupe : 11
 Date : Mai

Mode de discours : descriptif
 1^{re} secondaire (capsule d'information, pastiche d'une description de lieu dans un récit, quatrième de couverture)

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
1. Adaptation à la situation de communication (25 %) ¹ <i>(intention, contenu, point de vue, destinataire)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture² et du sujet en développant les éléments de la description³ de façon approfondie et personnalisée⁴. Utilise des moyens ou des procédés efficaces et variés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir⁵ un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques⁶. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon généralement approfondie. Utilise des moyens ou des procédés efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon acceptable. Utilise des moyens ou des procédés efficaces, malgré des maladresses, pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon très sommaire. Utilise des moyens ou des procédés peu efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne tient pas compte de l'intention d'écriture ou du sujet. Utilise peu ou pas de moyens et procédés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques.
2. Cohérence du texte (20 %) <i>(continuité, progression, non-contradiction, organisation)</i>	Assure la cohérence de son texte de manière judicieuse en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée⁷; Faisant progresser⁸ habilement l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux⁹; Utilisant des moyens¹⁰ appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon généralement appropriée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques malgré des maladresses; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux malgré des maladresses; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte malgré des maladresses. 	Assure maladroitement la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon souvent imprécise ou inappropriée; Faisant peu progresser l'information ou en la faisant de façon inadéquate; Présentant des contradictions entre les éléments de la description ou entre les temps verbaux. Utilisant des moyens pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure peu la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon imprécise ou inappropriée; Présentant des informations non liées; Présentant plusieurs éléments contradictoires; Utilisant peu de moyens pour marquer l'organisation du texte.

¹ La pondération proposée peut varier selon les conditions de réalisation de la tâche, l'attention pédagogique et les ressources disponibles.

² Décide pour faire connaître (point de vue plutôt neutre) [1] pour insister à agir (point de vue plutôt expressif ou subjectif) [1] ou pour créer des éléments d'un univers (point de vue plutôt expressif ou subjectif) [1].

³ Donner un titre neutre ou évocateur, introduire le sujet de la description, présenter les aspects selon différents plans (plan thématique ou spatial), développer les aspects ou les sous-aspects avec précision, rechercher la neutralité ou l'expressivité selon l'intention.

⁴ La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève.

⁵ Le maintien du point de vue va de pair avec son adoption.

⁶ Son âge, son sexe, son statut social, sa connaissance du sujet, ses goûts.

⁷ En 1^{re} secondaire, les substituts ayant fait l'objet d'un enseignement systématique sont, pour NOMMER : la substitution par un pronom [1], la reprise par association avec un déterminant défini ou possessif [1], la nominalisation [1], pour CARACTÉRISER : la substitution par un GN [1]. La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.

⁸ La progression concerne l'apport d'informations nouvelles et le recours à des marques linguistiques de progression (organisateurs textuels, marqueurs de relation).

⁹ Choisir le temps dominant du texte et harmoniser les temps verbaux. Une erreur d'utilisation des temps verbaux attribuée à la syntaxe (ex. : temps de verbe dans une subordonnée complétive) sera traitée dans le critère 4.

¹⁰ La présence d'intitulés [1], la division en paragraphes [1] et les moyens graphiques [1].



Grille d'évaluation - Écriture

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (10 %) (variété de langue, norme)	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de rares erreurs.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des mots et des expressions généralement conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise plusieurs mots ou expressions non conformes à la norme et à la variété de langue.
Nombre d'erreurs	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9
Points	10	8	6	4	2
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Moins de 1,6 % d'erreurs	De 1,8 % à 3,4 % d'erreurs	De 3,6 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,4 % à 6,8 % d'erreurs	Plus de 7 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹¹	0-1	2	3-4	5-6	7-8
Points	25	24	23	21	20
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Moins de 3,2 % d'erreurs	De 3,3 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,3 % à 7,2 % d'erreurs	De 7,4 % à 10 % d'erreurs	Plus de 10,2 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹²	0-2	3-6	7-9	10-11	12-13
Points	20	19	18	17	16

Commentaires sur le recours à une démarche et à des stratégies appropriées

Forces	Défis
<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche 	<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche

¹¹ À titre indicatif, pour un texte comptant entre 251 et 300 mots.
¹² Idem.

441 mots.

Marie-Andrée Bégin, Commission scolaire de Charlevoix
 Sylvain Bilodeau, Commission scolaire des Découvreurs
 Cathy Boudreau, Commission scolaire des Navigateurs

LA VIE DANS UN CAMP DE CONCENTRATION

POURQUOI GIOSUÉ N'AVAIT PAS PEUR ?

C'est vrai que Giosué n'avait pas peur de la guerre parce que quand le papa et son fils ont été emportés par les Allemands, le petit garçon ne savait pas où il allait. En arrivant là-bas, ils étaient toutes tassés. Le jeune se demandait où il était. Pour protéger son fils, le père lui dit que c'était un

S	P	V	G	L
		✓		
	✓			
			✓	✓
			✓	✓
			✓	✓
✓				
	✓			
	✓		✓	
	✓			
	✓			
		✓		
		✓		
				✓

coherence

rait jamais avoir des victimes, pa

À revoir!
Tu dois résumer les
2 aspects.

- * utilise plus de marqueurs de relation

[illegible]

Pratique d'écriture
« La vie est belle »

Le film *La vie est belle* se déroule durant la Deuxième Guerre mondiale. Lorsque les lois raciales entre en vigueur dans leur village, Guido, un homme juif plein de joie de vivre, et son jeune fils, Giosué, sont déportés vers un camp de concentration.

Suite à l'écoute de ce film, vous devez écrire un texte descriptif avec une partie justificative respectant la structure vue en classe. Une feuille de notes sera autorisée.

Consignes

- Votre texte devra comporter un **titre**, une **introduction**, un **développement** (2 aspects présentés à l'aide d'intertitres) et une **conclusion**.
- Les aspects à traiter :
 - Aspect 1 : *Description de la vie dans un camp de concentration.*
 - Aspect 2 : *Qu'est-ce qui a permis à Giosué de traverser l'épreuve sans vivre avec la peur de mourir?*
- Vous disposerez de votre feuille de notes durant votre production écrite.
- Votre texte devra compter environ **250 mots** (inscrire le nombre de mots à la fin).



Nom : _____

Groupe : _____

Plan

Titre : la famille de Guido

Introduction



Développement

Aspect 1 (Intertitre) : la vie au camps de concentration

Organisateur textuel : Pres de...

- la nourriture
- le travail
- les femme
- la separation
- douche
- pas assez fort = douche mort
- Enfant / personne âgé ?
- Manger quand ?
pas quand on veut

Nom : _____

Groupe : _____

Aspect 2 (Intertitre) : Guosè na pas peur ?

Organisateur textuel : Un peu plus tard...


- jeu
- tank
- cachette
- d'autre enfant
- son papa

Conclusion

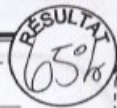
Organisateur textuel : Pour conclure

- la guerre
- le juifs
- famille
- (façon de voir les chose)

ANNEXE XVIII : Traces de Gabrielle dans la rédaction du texte descriptif avec justification



Grille d'évaluation - Écriture



Élève : _____ Groupe : 11

Titre de la tâche : La vie est belle Date : mai

Mode de discours : descriptif
1^{re} secondaire (capsule d'information, pastiche d'une description de lieu dans un récit, quatrième de couverture)

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
1. Adaptation à la situation de communication (25 %) <i>(intention, contenu, point de vue, destinataire)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture¹ et du sujet en développant les éléments de la description² de façon approfondie et personnalisée³. Utilise des moyens ou des procédés efficaces et variés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir⁴ un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques⁵. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon généralement approfondie. Utilise des moyens ou des procédés efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon acceptable. Utilise des moyens ou des procédés efficaces, malgré des maladresses, pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Tient compte de l'intention d'écriture et du sujet en développant les éléments de la description de façon très sommaire. Utilise des moyens ou des procédés peu efficaces pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne tient pas compte de l'intention d'écriture ou du sujet. Utilise peu ou pas de moyens et procédés pour : <ul style="list-style-type: none"> Maintenir un point de vue neutre ou subjectif selon l'intention; Prendre en compte son destinataire et ses caractéristiques.
2. Cohérence du texte (20 %) <i>(continuité, progression, non-contradiction, organisation)</i>	Assure la cohérence de son texte de manière judicieuse en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée⁶; Faisant progresser⁷ habilement l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux⁸; Utilisant des moyens¹⁰ appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon appropriée et variée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon généralement appropriée; Faisant progresser l'information en établissant des liens logiques malgré des maladresses; Assurant la non-contradiction entre les éléments de la description et entre les temps verbaux malgré des maladresses; Utilisant des moyens appropriés pour marquer l'organisation de son texte malgré des maladresses. 	Assure maladroitement la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon souvent imprécise ou inappropriée; Faisant peu progresser l'information ou en le faisant de façon inadéquate; Présentant des contradictions entre les éléments de la description ou entre les temps verbaux; Utilisant des moyens pour marquer l'organisation de son texte. 	Assure peu la cohérence de son texte en : <ul style="list-style-type: none"> Utilisant la reprise d'information de façon imprécise ou inappropriée; Présentant des informations non liées; Présentant plusieurs éléments contradictoires; Utilisant peu de moyens pour marquer l'organisation du texte.

¹ La pondération proposée peut varier selon les conditions de réalisation de la tâche, l'intention pédagogique et les ressources disponibles.

² Décrite pour faire connaître (point de vue plutôt neutre) [1], pour inciter à agir (point de vue plutôt expressif ou subjectif) [1] ou pour créer des éléments d'un univers (point de vue plutôt expressif ou subjectif) [1].

³ Donner un titre neutre ou évocateur, introduire le sujet de la description, présenter les aspects selon différents plans (plan thématique ou spatial), développer les aspects ou les sous-aspects avec précision, rechercher la neutralité ou l'expressivité selon l'intention.

⁴ La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève.

⁵ Le maintien du point de vue va de pair avec son adoption.

⁶ Son âge, son sexe, son statut social, sa connaissance du sujet, ses goûts.

⁷ En 1^{re} secondaire, les substituts ayant fait l'objet d'un enseignement systématique sont, pour NOMMER : la substitution par un pronom [1], la reprise par association avec un déterminant défini ou possessif [1], la nominalisation [1], pour CARACTÉRISER : la substitution par un GN [1]. La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.

⁸ La progression concerne l'apport d'informations nouvelles et le recours à des marqueurs linguistiques de progression (organisateur temporel, marqueurs de relation).

⁹ Choisir le temps dominant du texte et harmoniser les temps verbaux. Une erreur d'utilisation des temps verbaux attribuée à la syntaxe (ex. : temps de verbe dans une subordonnée complétive) sera traitée dans le critère 4.

¹⁰ La présence d'entités [1], la division en paragraphes [1] et les moyens graphiques [1].



Grille d'évaluation - Écriture

Critères d'évaluation et indicateurs / Niveaux	A 100 % - 90 %	B 85 % - 75 %	C 70 % - 60 %	D 55 % - 40 %	E 35 % - 0 %
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (10 %) <i>(variété de langue, norme)</i>	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de rares erreurs.	Utilise des mots et des expressions conformes à la norme et à la variété de langue à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des mots et des expressions généralement conformes à la norme et à la variété de langue.	Utilise plusieurs mots ou expressions non conformes à la norme et à la variété de langue.
Nombre d'erreurs	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9
Points	10	8	6	4	2
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Moins de 1,6 % d'erreurs	De 1,8 % à 3,4 % d'erreurs	De 3,6 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,4 % à 6,8 % d'erreurs	Plus de 7 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹¹	0-1	2	3-4	5-6	7-8
Points	25	24	23	21	20
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Moins de 3,2 % d'erreurs	De 3,3 % à 5,2 % d'erreurs	De 5,3 % à 7,2 % d'erreurs	De 7,4 % à 10 % d'erreurs	Plus de 10,2 % d'erreurs
Nombre d'erreurs ¹²	0-2	3-6	7-9	10-11	12-13
Points	20	19	18	17	16

Commentaires sur le recours à une démarche et à des stratégies appropriées

Forces	Défis
<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision, amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche 	<ul style="list-style-type: none"> Planification de l'écriture du texte Rédaction du texte Révision, amélioration et correction du texte Évaluation de l'efficacité de la démarche

¹¹ À titre indicatif, pour un texte comptant entre 251 et 300 mots.
¹² Idem.

522 mots.

Marie-Andrée Bégin, Commission scolaire de Charlevoix
 Sylvain Blodéau, Commission scolaire des Découvreurs
 Catherine Boudreau, Commission scolaire des Navigateurs

★ Bonne intro.

[illegible]

0.1.

Voici quelquefois que Guido devait protéger son fils
de la mort, la fois qu'un Allemand est venu chercher
les hommes et Giosué devait se coucher sur de haut
pour ne pas ^{se faire} le voir. Il avait aussi une autre fois que
Guido a vu d'autres enfants allemands, il a eu ^A une idée
de ^Lmettre avec eux pour faire ^Gpensé que ^Gsais un des
enfants des ^{A P P}allemands. Giosué ^{S'est}allé ^{au}manger souper

incohérent

* Tu dois absolument faire des phrases plus courtes et utiliser Word à pour te relire.

S	P	U	G	L
		✓		
✓				
	✓			
		✓		✓
			✓	✓
✓	✓			
			✓	
			✓	
				✓
✓				✓
✓				
	✓			✓
✓				✓
✓				✓

Pratique d'écriture
« La vie est belle »

Le film *La vie est belle* se déroule durant la Deuxième Guerre mondiale. Lorsque les lois raciales entre en vigueur dans leur village, Guido, un homme juif plein de joie de vivre, et son jeune fils, Giosué, sont déportés vers un camp de concentration.

Suite à l'écoute de ce film, vous devez écrire un texte descriptif avec une partie justificative respectant la structure vue en classe. Une feuille de notes sera autorisée.

Consignes

- Votre texte devra comporter un **titre**, une **introduction**, un **développement** (2 aspects présentés à l'aide d'intertitres) et une **conclusion**.
- Les aspects à traiter :
 - Aspect 1 : *Description de la vie dans un camp de concentration.*
 - Aspect 2 : *Qu'est-ce qui a permis à Giosué de traverser l'épreuve sans vivre avec la peur de mourir?*
- Vous disposerez de votre feuille de notes durant votre production écrite.
- Votre texte devra compter environ **250 mots** (inscrire le nombre de mots à la fin).



Nom : _____

Groupe : _____

Plan

Titre : _____

Introduction



Développement

Aspect 1 (Intertitre): Description de la vie dans un camp de concentration

Organisateur textuel : _____

- lorsque les Allemands ont fini avec les juifs ils les tue.
- Aucun confort
- Ne mange pas à sa faim ni quand il veut, ni à la quantité qu'ils veulent (les juifs)
- Les Allemands tue les petits et les vieux.
- ils rase les cheveux des femme pour pas avoir des problèmes
- les juifs se font nommer par des nombres

Nom : _____

Groupe : _____

Aspect 2 (Intertitre) : Qu'est-ce qui a permis à Gaspard de traverser l'épreuve sans vivre avec la peur de mourir

Organisateur textuel : _____

Conclusion

Organisateur textuel : _____